

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARLENE MOREIRA DURANS

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO FRENTE ÀS MUDANÇAS NO
MUNDO DO TRABALHO: o PDE enquanto estratégia de organização e gestão
escolar**

São Luís
2006

CARLENE MOREIRA DURANS

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO FRENTE ÀS MUDANÇAS NO
MUNDO DO TRABALHO: o PDE enquanto estratégia de organização e gestão
escolar**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo da Trindade Nerys Silva

São Luís
2006

CARLENE MOREIRA DURANS

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO FRENTE ÀS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO: o PDE enquanto estratégia de organização e gestão escolar

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: / / .

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo da Trindade Nerys Silva (Orientador)

Prof^a. Dr^a. Maria Alice Melo

Prof^a. Dr^a. Zulene Muniz Barbosa

Este trabalho é dedicado à memória de meu pai, Raimundo Moreira que faleceu quando eu o redigia.

Com saudades.

AGRADECIMENTOS

Ao inestimável apoio, incentivo e confiança de Cláudia Durans e Claudicéia Durans.

Ao meu esposo Ribamar Durans Filho, por compreender minhas ausências e angústias, compartilhar as esperanças e alegrias.

Ao professor Doutor Paulo da Trindade Nerys Silva, pela orientação, baseada no princípio da autonomia intelectual de cada orientando.

A Mirian Nunes de Carvalho Nunes, pelo precioso trabalho de digitação, normalização e pela paciência de ter me aturado em horas de tensão e angústia.

À amiga de todas as horas, Silvia Helena.

Aos técnicos da SEDUC que acompanham o PDE, Gilcilene Gomes M. e Silva, que gentilmente forneceu dados preciosos à pesquisa e Luciléia de Nazeré R. F. Costa, pela entrevista.

Aos gestores, coordenadores do PDE, professores e alunos das escolas Unidade Integrada Marly Sarney e Unidade Integrada Joaquim Aroso, pela colaboração na coleta dos dados.

À CAPES, pelo apoio que possibilitou maior dedicação na realização deste trabalho.

“O capital procurará equacionar a contradição educar/explorar tentando controlar mais diretamente o aparelho educacional e impondo seu projeto político.”

Luiz Carlos de Freitas

RESUMO

A organização do trabalho pedagógico frente às mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Abordam-se as intensas transformações nas relações econômicas, políticas e sociais vivenciadas mundialmente, principalmente a partir de meados da década de setenta, com o esgotamento do “padrão” de acumulação capitalista vigente e as novas estratégias do capital para recompor sua taxa de lucro. Enfocam-se a reestruturação produtiva, as novas formas de organização e gestão do trabalho, a globalização e o ideário neoliberal. Apreende-se a educação no contexto da atualidade descrevendo as tendências que se configuram na realidade brasileira, em face do processo de ressignificação do capital. Analisam-se as mudanças no mundo do trabalho e os impactos na organização do trabalho pedagógico na unidade escolar com a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) que objetiva à modernização da gestão escolar e ao fortalecimento da autonomia da escola, através da adoção de princípios do planejamento estratégico. Contextualiza-se o PDE como estratégia de organização e gestão escolar, tendo como referências empíricas as escolas da rede estadual de ensino Unidade Integrada Marly Sarney e Unidade Integrada Joaquim Aroso.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Trabalho Pedagógico. Plano de Desenvolvimento da Escola. Gestão.

ABSTRACT

The organization of the work pedagogic work front to the changes happened in the world of the work. Intense transformations in the economical, politics and social relationships, emerged in the word are approached, mainly from middles of the decade of seventy, with the exhaustion of the "paltern" of effective capitalist accumulation and the new strategies of the capital to recompose the profit tax. The productive restructuring, the new organization forms and administration of the work, the globalization and the neoliberal idealism are focused. The education is apprehended in the context of the present time describing the tendencies that they are configured in the Brazilian reality, in the face of resignification of the capital. Changes in the world of the work and the impacts in the organization of the pedagogic work are analyzed in the school unit with the implementation of the Plan of Development of the School that aims at to the modernization of the school administration and the invigoration of the autonomy of the school, through the adoption of rules of strategic planning. The Plan of Development of the School is showed, in contextual form, as organization strategy and school administration, possessing as empiric references the state schools of the teaching Marly Sarney Integrated Unit and Joaquim Aroso Integrated Unit.

Word-key: Work. Education. Pedagogic Work. Plan of Development of the School.
Administration.

LISTA DE SIGLAS

ANPAE	- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FUNDESCOLA	- Fundo de Fortalecimento da Escola
GQT	- Gerência de Qualidade Total
GS	- Grupo de Sistematização
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
OEA	- Organização dos Estados Americanos
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Escola
PME	- Projeto de Melhoria da Escola
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
QTE	- Qualidade Total na Educação
SEDUC	- Secretaria de Estado da Educação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZAP	- Zona de Atendimento Prioritário

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação gráfica do PDE	103
Figura 2 – Etapas de elaboração e implementação do PDE	104
Figura 3 – Estrutura para elaboração e implementação do PDE	108
Figura 4 – Quadro comparativo da Visão Estratégica	121
Figura 5 – Gráficos dos índices de aprovação, reprovação e abandono escolar da escola x	139
Figura 6 – Gráficos dos índices de aprovação, reprovação e abandono escolar da escola y	140

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	08
LISTA DE FIGURAS	09
1 INTRODUÇÃO	11
2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO CONTEXTO HISTÓRICO: elementos conceituais.....	23
2.1 Trabalho: pressuposto da organização humana na sociedade	23
2.2 Organização taylorista/fordista do trabalho	32
2.3 Mudanças no mundo do trabalho - toyotismo	36
2.4 A organização do trabalho pedagógico: configuração	54
3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ÂMBITO DAS MACROTENDÊNCIAS ORGANIZACIONAIS DO TRABALHO	61
3.1 A organização do trabalho pedagógico no taylorismo/fordismo.....	61
3.2 A educação no contexto da atualidade: tendências para organização do trabalho pedagógico no contexto do toyotismo	65
3.2.1 Gestão – Descentralização – Autonomia: três caminhos, uma só política ...	78
3.2.2 Qualidade Total	86
4 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA ENQUANTO ESTRATÉGIA DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR	95
4.1 Planejamento estratégico - noções	95
4.2 Programa Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA	98
4.3 Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE.....	101
5 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO PDE	111
5.1 Análise sobre a inserção do PDE nas escolas	114
5.2 Execução do PDE nas escolas.....	125
5.3 Mudanças com o PDE nas escolas.....	136
6 CONCLUSÃO OU RECOMEÇO?.....	148
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICE	164
ANEXOS	165

1 INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas do século passado, o mundo viveu profundas transformações nas relações econômicas, políticas e sociais, ocasionadas pela emergência de uma nova ordem mundial baseada em novos valores, modelos de organização social e padrões de acumulação. Simultaneamente, emergem novas tensões e rupturas. As transformações são resultado da crise global que assolou a economia mundial capitalista, desde o final da década de 60 e meados da década de 70, com a crise do petróleo e o fim do período de crescimento pós-segunda Guerra Mundial. Essa crise ocorre paralelamente a uma revolução tecnocientífica, que imprime a necessidade do redimensionamento do padrão de acumulação taylorista/fordista que correspondeu aos interesses do capital enquanto manteve os níveis aceitáveis da taxa de lucro.

Tal redimensionamento traduz-se num conjunto de estratégias monumentais: o processo de globalização da economia e a reestruturação produtiva do capital, cujas bases estão assentadas no mais nefasto ideário já posto em ação pelo capitalismo, a ideologia neoliberal, que tem um claro propósito de criar condições para o processo de recomposição produtiva e social do sistema do capital.

Com essas estratégias, o capital tem buscado superar a baixa tendencial da taxa de lucro e dar uma resposta mais adequada do que o modelo taylorista/fordista de produção, em larga escala, com uma grande verticalização da produção, implementando um novo padrão de acumulação, o qual tem gerado mudanças profundas na base econômica e na superestrutura da sociedade, sem, no entanto, romper com a lógica capitalista de acumulação. Com os novos ajustes

visando resolver a crise da economia, os capitalistas buscam assegurar cada vez mais mercado para pôr fim à queda da taxa de lucro.

A reestruturação produtiva em andamento nas sociedades capitalistas combina a incorporação intensiva e acelerada dos conhecimentos técnicos e científicos da contemporaneidade, ao lado de novas formas de organização e gestão do trabalho. Todo esse processo visa, por um lado, a recomposição da base material do capital e, por outro, a fragmentação da classe trabalhadora com o desemprego estrutural em grandes proporções, focos permanentes de instabilidade e, ainda, uma excessiva exploração.

A forma de organização do trabalho é considerada enquanto conjunto de métodos e técnicas (Controle de Qualidade Total - CQT, *just-in-time/kanbam*, entre outros). Esses, por sua vez, não encerram seus significados em si próprios, mas enquanto conjunto ou modalidade de gestão da força de trabalho fundado na polivalência do trabalhador que consiste na multifuncionalidade entre fabricação/manutenção/controle de qualidade e gestão de produção tendo em vista, o aumento de produtividade e a melhoria de qualidade. Conquanto sua realização só será possível mediante alguns fatores: cooptação dos trabalhadores para o projeto da empresa, promovendo um clima de participação estimulada por promoções ou prêmios, e convencimento ideológico pela existência de uma estrutura hierárquica não rígida.

Em decorrência desse novo contexto, a educação entendida como prática social integrante do conjunto das políticas públicas está inserida nos processos de reestruturação pelo qual passa toda sociedade, pois a proposta do projeto neoliberal para educação é coerente com sua estratégia econômica, uma vez que propõe a

adequação-acomodação mecânica da escola às exigências do novo processo produtivo.

Para adequar a educação ao novo contexto, os representantes do capital utilizam-se de um discurso pretensamente democrático para seduzir a comunidade escolar (alunos, pais e trabalhadores em educação), alardeando suas preocupações com a qualidade total na educação.

De acordo com os dados estatísticos e com o diagnóstico produzido pelos membros do Ministério da Educação, o Banco Mundial avalia financeiramente os níveis de ensino. Segundo os gestores do Banco, o grave problema educacional no Brasil é a baixa qualidade, causa dos altos índices de repetência e evasão (SILVA M, 2002, p.106).

Assim, com o propósito de garantir novas formas de organização e gestão da educação (escola), diversas medidas vêm sendo implementadas pelo governo brasileiro no sentido de adequar o sistema educacional à nova ordem, seguindo o receituário dos atuais definidores da política educacional do país, as agências financiadoras. Dentre essas medidas está a disseminação de diferentes programas e projetos para o ensino fundamental público sob a ingerência do Banco Mundial, com intuito de garantir a qualidade dos produtos educacionais e a gerência do trabalho escolar.

Um desses programas é o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), do Ministério da Educação, elaborado em parceria com os Estados e Municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e co-financiado pelo Banco Mundial, que visa à melhoria do desempenho do ensino fundamental ao ampliar o acesso e a permanência das crianças em idade escolar em todas as séries, melhorando a qualidade e aprimorando a gestão das escolas e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (AMARAL SOBRINHO, 2001).

Busca, enfim, o fortalecimento da escola, pois segundo pesquisas a escola, ou melhor, a forma como se organiza, faz a diferença no aprendizado do aluno.

Esse programa tem como principal projeto o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), (tomado como referencial da pesquisa empírica), o qual vem sendo implantado nas escolas estaduais e municipais do estado do Maranhão desde 1999. Trata-se de um processo gerencial de planejamento estratégico coordenado pela liderança da escola e elaborado pela comunidade escolar. Seu objetivo é aprimorar a gestão da escola para que possa melhorar a qualidade do ensino.

Diante da atual orientação da organização e direcionamento do sistema escolar pautado em modelos empresariais, a escola e o trabalho pedagógico, isto é, sua forma de organização assumem a responsabilidade de “disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção [...] vão assumindo” (KUENZER, 2002, p. 82). Isto determina a constante transformação, o que não significa, no entanto, um caráter libertador ou igualitário, mas ao contrário serve para mascarar a dominação e os interesses da classe dominante.

Frigotto (2003, p. 44) assim se expressa sobre o assunto: “A escola é uma instituição social que, mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros”.

Nesse contexto, a escola e o trabalho pedagógico, enquanto uma prática social intencional e sistematizada de formação humana, que agem na configuração da existência humana individual, e grupal (KUENZER, 2002) são elementos-chave para formar o novo trabalhador, objetivando dotá-lo de habilidades e competências no campo interpessoal, da comunicação, da flexibilidade e da integração exigidas

pelo capital. Tais requisitos demandam um prazo maior de preparação desse trabalhador, o que deverá ser viabilizado pelo sistema educacional regular.

Diante desse quadro, a escola tornou-se o foco das adequações do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola (BRUNO, 2003). Nesse aspecto, consideramos o trabalho como elemento norteador para apreender a organização do trabalho pedagógico no âmbito das macrotendências taylorista/fordista e da toyotista, a qual vem se configurando no atual mundo produtivo. Para isto, no entanto, foi necessária uma análise do quadro que vem sendo desenhado para a educação (escola) no contexto de ressignificação do capital.

O desenvolvimento deste trabalho exigiu um conjunto de procedimentos metodológicos que norteassem a investigação e análise do objeto em questão. Objeto este que surgiu a partir do interesse, ainda na elaboração da monografia de conclusão de curso, pelas mudanças que vinham se processando no mundo do trabalho e pelos seus reflexos no âmbito da educação, de modo que participamos do processo seletivo para o Curso de Mestrado em Educação, o que nos abriu a possibilidade de dar continuidade ao estudo da mesma temática. Assim, delineamos o objeto de estudo como sendo as mudanças no mundo do trabalho e seus impactos na organização do trabalho pedagógico no âmbito escolar, buscando perceber tais impactos a partir da implantação do PDE na escola.

Com o objeto de estudo definido, interessa-nos detectar, então, como as mudanças no mundo do trabalho têm se materializado na educação ou, mais, precisamente, na escola? E como isto tem impactado a organização do trabalho pedagógico na unidade escolar?

Com o propósito maior de analisar as mudanças no mundo do trabalho e os impactos na organização do trabalho pedagógico na escola, o presente estudo se orientou pelas seguintes indagações:

- Em face das mudanças no mundo do trabalho, o que vem ocorrendo no âmbito educacional para atender às exigências desse novo contexto?
- Que estratégias de organização e gestão escolar estão sendo utilizadas para melhorar a qualidade do ensino?
- Que concepções contidas no PDE fundamentam a organização do trabalho pedagógico?
- Que ações estratégicas são adotadas para manter o padrão de qualidade da escola?
- Como professores, alunos, gestores e coordenador do projeto analisam o PDE como planejamento estratégico da escola?
- Como está se efetuando o nível de envolvimento da comunidade escolar na implantação e implementação do PDE nas escolas?
- Como a organização do trabalho pedagógico se manifestou na macrotendência taylorista/fordista?

Com base nessas questões, foram definidos os seguintes objetivos para esta investigação:

- Buscar apreender a organização do trabalho pedagógico no âmbito da macrotendências taylorista/fordista.
- Analisar o PDE como estratégia de organização e gestão escolar.
- Identificar as concepções que fundamentam a organização do trabalho pedagógico contidas no PDE.

- Analisar o perfil adotado por gestores, professores, coordenador do projeto, a partir da implantação do PDE na escola.
- Identificar e analisar as determinações para educação no atual contexto.
- Analisar o envolvimento da comunidade escolar na implantação e implementação do PDE.
- Identificar os impactos das mudanças no mundo do trabalho na organização do trabalho pedagógico na escola.

A partir desse quadro definimos que a base da pesquisa empírica - para perceber os impactos na organização do trabalho pedagógico - inicialmente seriam duas escolas que tivessem implantado o PDE pioneiramente. Mudamos esse *locus* em função dos técnicos que acompanham o PDE informarem que não teríamos condições de perceber o objetivo maior do nosso estudo porque o PDE nessas escolas não deu certo, ou melhor, a implantação do projeto na maioria dos casos restringiu-se à terceira etapa, a definição da visão estratégica e do plano de suporte estratégico, isto é, o projeto elaborado. Sendo assim, a escolha então obedeceu aos seguintes critérios: primeiro definimos que seriam escolas que tivessem vivenciado a experiência do projeto de Gerência de Qualidade Total (GQT), implementado pelo governo do Estado nas escolas de ensino fundamental. A idéia é perceber em que medida esse projeto serviu de sustentáculo para o PDE; o segundo critério foi que o projeto PDE tivesse sido efetivamente desenvolvido, uma vez que queremos detectar os impactos da operacionalização desse instrumento na organização do trabalho pedagógico. Dito de outra forma, importavam as escolas com sucesso na implementação do projeto, pois teríamos possibilidade de perceber se realmente a organização do trabalho sofrera alguns impactos. E, por último que tivessem implantado o PDE no mesmo estágio.

Com esses critérios definidos, fomos a Secretaria de Educação (SEDUC) setor do PDE, conversar os técnicos com que fazem o acompanhamento do projeto.

É relevante registrar que o PDE foi implantado no Estado do Maranhão tanto nas escolas da esfera municipal quanto nas escolas da esfera estadual. Mas que o GQT foi implantado somente nas escolas da rede estadual. Daí porque nos direcionamos à SEDUC, obtendo com os técnicos informações de quatro escolas que preenchem os critérios definidos.

Dessa forma, a Unidade Integrada Marly Sarney e a Unidade Integrada Joaquim Aroso foram escolhidas por preencher os requisitos, além de serem consideradas referência na implementação do PDE.

A Unidade Integrada Marly Sarney e Unidade Integrada Joaquim Aroso, pela definição do Programa (FUNDESCOLA) encontram-se localizadas na microrregião de São Luís, na Zona de Atendimento Prioritário II (ZAP II) - estágio de expansão do Programa no nosso Estado, ocorrido a partir do ano 2001 - especificamente na zona urbana dos municípios Paço do Lumiar e Raposa, respectivamente.

A Unidade Integrada Marly Sarney ministra o nível de ensino fundamental da 1ª a 8ª séries, que perfaz um total de 1.214 alunos¹, com um quadro de trinta e três professores, dos quais vinte têm licenciatura plena. Tem uma boa estrutura física, equipada com biblioteca aberta à comunidade, laboratório de ciências e de informática, todos efetivamente integrados ao processo de ensino e da aprendizagem.

A outra escola, a Unidade Integrada Joaquim Aroso, tem 314 alunos de 5ª a 8ª série do nível fundamental, por conta disto sua estrutura física é menor, mas

¹ O total de alunos e de professores com licenciatura plena são dados fornecidos pelo PDE 2004 das duas escolas.

dispõe dos mesmos equipamentos da escola anterior. Tem oito professores, dos quais quatro têm licenciatura plena.

Com base no exposto, trabalhamos com a perspectiva de que o objeto está estruturalmente relacionado e situado no contexto sócio-histórico que o condiciona e o determina. Neste sentido, a nossa compreensão partiu de aspectos gerais - as mudanças no mundo do trabalho – que sustentam as análises da educação na atualidade, e em particular da escola e do PDE, buscando apreender a singularidade do objeto - os impactos na organização do trabalho pedagógico. Tem como referencial teórico o trabalho como forma de entendimento da relação homem/natureza, a formação dos processos de trabalho, e assim verificar como ocorre a gestação dos padrões produtivos e organizacionais do capital. Partimos do pressuposto de que a forma como o homem se organiza para produzir sua existência reflete-se nas demais instâncias da sociedade.

Apreendemos nosso objeto de estudo com base nesse quadro, pois são elementos que numa relação atuam para manutenção das relações econômicas. Logo, as mudanças que ocorrem no interior delas rebatem na superestrutura; e como a Educação/escola/organização do trabalho pedagógico são integrantes desta, passam a ser permeados por tais relações. Partindo desse entendimento, procuramos perceber a globalidade do fenômeno, relacionando-o com as repercussões demandadas à escola e, conseqüentemente, à organização do trabalho pedagógico. Neste percurso de descoberta, buscamos desvendar as manifestações das mudanças no mundo do trabalho e seus rebatimentos na educação de modo geral e em especial na organização do trabalho pedagógico.

É importante frisar que este estudo está baseado numa reflexão dialética. Nada é visto de uma forma isolada. Há um movimento concreto, sócio-histórico,

determinado pelas relações e interações das partes e suas contradições. Explicitando, dessa forma, que os elementos do mesmo conjunto condicionam-se reciprocamente, conduzindo ao desvelamento do “não dito no dito”, possibilitando, assim, a construção da máxima aproximação do real.

Nesse movimento o entendimento da totalidade é de fundamental importância para apreensão do objeto de estudo, no contexto da realidade social que

[...] ao mesmo tempo manifesta e é manifestação das relações sociais e produtivas mais amplas presentes nesta etapa do desenvolvimento do processo produtivo marcado pela globalização da economia, pelas inovações tecnológicas e pelas novas alternativas de gestão, que determinam um novo projeto pedagógico de educação de dirigentes e trabalhadores; esta categoria implica na concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação [...] (KUENZER, 2001, p. 64).

Certamente, o desenvolvimento deste trabalho se deu através de uma relação dinâmica entre sujeito/objeto, evitando a adoção de normas e procedimentos rígidos, pois os instrumentos de obtenção dos dados não são simples técnicas, mas estratégias de pesquisa pensadas metodologicamente de forma a controlar e assegurar a investigação científica do objeto, além de possibilitar o relacionamento dos determinantes históricos com os fatos particulares, num processo de articulação constante.

Nesse sentido, é relevante apontar que o levantamento dos dados empíricos envolveu o uso de entrevistas gravadas, com roteiro semi-estruturado (Apêndice A), e análise documental, objetivando configurar o contexto de contradições em que os objetivos do estudo foram trabalhados e respondidos. Para as entrevistas foram contactados gestores, coordenador dos PDE's, professores, alunos e técnicos que fazem o acompanhamento do projeto nas escolas.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2005, nas escolas já citadas. Convém registrar que para realizarmos as entrevistas, agendamos previamente, com cada segmento, com base em critérios pré-definidos. Com relação aos alunos, o critério foi o tempo de permanência na escola, daí a entrevista com alunos da 8ª e/ou 7ª série, pois estes vivenciaram o desenvolvimento das ações dos PDE's praticamente desde a sua implantação. Com os técnicos, o critério adotado foi o acompanhamento que fazem do projeto. Com os professores, tomamos como referência aqueles que são do quadro da escola desde a implantação do PDE e também a disponibilidade em conceder a entrevista.

Na configuração, ou melhor, na análise do contexto sócio-histórico que envolve a realidade investigada, foi realizada pesquisa bibliográfica sistemática, que atravessou todo processo de investigação, visando aprofundar o referencial teórico e contribuir também para a realização da análise. Nesse processo procedemos à análise documental - PDE's e os manuais que dão suporte para a elaboração destes.

Acreditamos que este objeto possui relevância tanto por sua atualidade, como pela necessidade de compreendermos como o PDE está sendo desenvolvido no Maranhão, assim como pelo enfoque que a investigação propõe, ou seja, revelar como esse projeto, enquanto estratégia de organização e gestão da escola na atualidade, tem constituído embates na organização do trabalho pedagógico na unidade escolar. Com este estudo, esperamos contribuir com os profissionais da educação e de outras áreas no enfrentamento aos desafios colocados pela contemporaneidade.

O presente estudo encontra-se estruturado em cinco capítulos. O capítulo 1 caracteriza de maneira geral o objeto de estudo, explicita as questões norteadoras

e as indicações metodológicas. O capítulo 2 trata do trabalho e dos processos de trabalho no contexto sócio-histórico, além do entendimento de organização do trabalho pedagógico, a idéia é fornecer elementos conceituais que possam sustentar a análise dos capítulos seguintes.

No capítulo 3, inicialmente, procuramos mostrar a organização do trabalho pedagógico no âmbito das macrotendências taylorista/fordista. Seguimos situando a educação no atual quadro de mudanças no mundo trabalho, tentando apontar as determinações que irão repercutir na organização do trabalho pedagógico na escola.

No capítulo 4, iniciamos por explicitar o que configura o planejamento estratégico e o programa FUNDESCOLA, na tentativa de chegarmos ao entendimento do PDE como estratégia de organização e gestão da escola.

No capítulo 5, empreendemos uma análise sobre a inserção do PDE nas escolas, o processo de execução, assim como as mudanças decorrentes da implantação do referido projeto.

Finalmente, retomaremos alguns elementos dessa reflexão para, então, levantarmos algumas considerações sobre a organização do trabalho pedagógico na escola com a implementação do PDE.

2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO CONTEXTO HISTÓRICO: elementos conceituais

As idéias que compõem este capítulo permitirão que se acompanhem as mudanças ocorridas na organização do processo de produção, de modo a favorecer a compreensão das diferentes formas de organização no mundo do trabalho.

2.1 Trabalho: pressuposto da organização humana na sociedade

Historicamente, o ser humano vem desenvolvendo atividades produtivas, com o intuito de garantir a sua sobrevivência. Assim, ao longo do processo de desenvolvimento humano, buscou satisfazer suas necessidades apoderando-se de elementos da natureza, consumindo-os em sua forma natural ou transformando-os para sua melhor utilização. Ao transformar a natureza, o homem altera a si mesmo e desenvolve suas faculdades intelectuais, ou seja, se auto produz estabelecendo relações mutáveis com outros homens, que por sua vez, alteram sua maneira de perceber, de pensar e de sentir. Isto vem permitir o aperfeiçoamento dos instrumentos – só ele cria, desenvolve e explora – que lhe asseguram a sobrevivência. Afirmamos, portanto, que a relação do homem com a natureza se dá através do trabalho e da técnica.

A ação humana sobre a natureza, no sentido de dar resposta às suas necessidades, cria as condições para a produção da própria vida material, ou seja, ao produzir os meios que lhe garantem a subsistência, o homem demarca a diferença entre o ser humano e o ser natural.

Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo **trabalho** (SAVIANI, 1991, p. 19, grifo nosso).

Assim, a distinção essencial entre o trabalho humano e o trabalho animal é a capacidade específica que o primeiro tem de concretizar em sua mente o produto pronto antes de ser produzido, isto é, o homem é o único animal que faz projetos e age segundo fins pré-estabelecidos. “Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada à finalidade” (SAVIANI, 1991, p. 19). Logo, o resultado do trabalho do homem se configura numa ação consciente e intencional.

Para Albornoz (2002), a liberdade que existe no trabalho do homem é o que realmente distingue o trabalho deste do esforço dos animais, embora a primeira motivação seja a sobrevivência. A liberdade é situada, no sentido de que o homem pode parar de trabalhar, mesmo que as circunstâncias em que se encontre não lhe permitam.

Esse processo de busca dos meios para satisfazer suas necessidades possibilitou ao homem realizar sua própria história, visto que é um ser inteligente, criativo e tem capacidade de planejar, projetar sua própria vida. E isto só o faz na relação com outros homens, ou seja, via relações sociais de produção, que são constituídas pelo conjunto das relações sociais que se estabelecem em cada sociedade, determinada no processo de produção das condições materiais e espirituais de sua existência. Dessa forma, os homens transformam o “[...] momento puramente econômico em momento ético-político, ou seja, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, o passo do objetivo ao subjetivo da necessidade à liberdade” (FALEIROS, 1987, p. 101).

Nesse sentido, podemos considerar que a produção da existência e a produção da consciência se inter-relacionam e se determinam mutuamente, num processo de construção e reconstrução constante.

No processo de desenvolvimento das forças produtivas ocorre a divisão do trabalho, quando os homens passam a produzir além do necessário à sua reprodução em virtude de poderem obter o controle dos meios de subsistência e da natureza. Verificam-se mudanças nas relações entre os homens, ou seja, dominação do homem pelo homem para apropriar-se do excedente de produção, o que favoreceu o surgimento da propriedade privada. Desta forma, conseqüentemente, surge a divisão do trabalho na sociedade.

Com a divisão dá-se, ao mesmo tempo, a distribuição quantitativa e qualitativa do trabalho e dos produtos, isto é, da propriedade – do poder de dispor do trabalho de outros. A divisão do trabalho e a propriedade são expressões idênticas: o que a primeira enuncia em relação à atividade do homem, a segunda enuncia em relação ao produto dessa atividade (IAMAMOTO, 1992, p. 56).

Dito assim, todo processo de desenvolvimento do homem e da sociedade foi determinado pelo desenvolvimento das forças produtivas.

Assim, a cada fase de divisão do trabalho corresponde uma forma de propriedade, ou a cada estágio do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social corresponde uma forma de apropriação do trabalho (MARX E ENGELS apud IAMAMOTO, 1992, p. 57).

Nessa perspectiva, o trabalho do homem, historicamente situado como relação social fundamental, possibilitou o desenvolvimento de cada estágio da sociedade. Em outras palavras, o trabalho em seu percurso histórico adquire características específicas, devido às várias formas como o homem organiza a produção de sua vida material (FREITAS, 2003). Assim sendo, no capitalismo o

trabalho perde a forma de “manifestação pessoal”, que só pode ser alcançada na apropriação de instrumentos de produção. Há um rompimento entre produtor e produto. Em outras palavras, em outras formas de sociedade (sociedades pré-capitalistas), como o homem detinha os instrumentos de produção, o trabalho era uma relação peculiar entre homem e objeto. Neste sentido, este último é visto como um prolongamento do produtor, vez que toda sua criatividade (subjetividade, objetividade) centra-se na concretude do objeto, e através do qual o homem se reconhecia e era reconhecido, assim como as relações de dominação em que se dá a produção.

Nesse contexto, o trabalho do homem entra numa nova fase: onde ele já não é proprietário dos meios com os quais produzia sua existência, na qual sua força de trabalho torna-se uma simples mercadoria e o homem passa a ser um assalariado.

Nessas condições, o caráter histórico do trabalho – atividade humana livre consciente, ou seja, vital do homem – passa a ser gestado sob uma concepção

[...] que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato em geral, força de trabalho [...] que vai estruturando uma percepção ou representação do trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro do mercado [trabalho] (GOMEZ et al, 1989, p. 14).

O homem nesta sociedade, com seu trabalho, torna-se “[...] membro unilateral de uma determinada esfera [classe] e vive, em suma, no reino da necessidade” (MANACORDA, 1991, p. 49).

Assim, nesse sistema de produção, o trabalho perde toda significação pessoal, o trabalhador não se reconhece no produto final. Encontra-se

completamente alienado do trabalho, por não possuir nem dominar os meios de produção.

Em função da alienação do trabalho, há uma ruptura entre a unidade do pensar e do fazer, ou seja, o proprietário desenvolve o trabalho intelectual, planejamento; o trabalhador realiza o trabalho manual – execução de tarefas simples, especializadas, etc., sem conhecimento do conjunto do processo produtivo. Nesta divisão social do trabalho, despojando o trabalho do homem do seu caráter autônomo, este deixa de ser sujeito do trabalho e da história para se transformar em um mero executor de ordens, “um apêndice da máquina”.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, sob o modo capitalista de produzir, o trabalhador progressivamente fica mais pobre, e a força criativa de seu trabalho torna-se alheia a ele, passando a constituir-se em força do capital, o que leva à intensificação da dominação sobre a classe trabalhadora.

Isto corresponde ao fato da relação entre trabalhador e sua atividade conter uma determinação econômica na qual o trabalho não aparece como trabalho em si, mas, como pleno desenvolvimento da própria atividade produtiva.

Assim, podemos dizer que o trabalho, essencialmente é condição de sobrevivência do homem e fonte de humanização, configura-se na sociedade capitalista, como fonte de degradação e alienação.

Então, qual o caminho (saída) para superar esse “reino” da necessidade que avilta o homem?

Manacorda, baseado em Marx, declara que a divisão do trabalho é um processo histórico e de desenvolvimento contraditório, que acarreta a desumanização do homem. Ao criar uma totalidade de forças produtivas, o homem tem um domínio total sobre a natureza, cuja apropriação torna-se inevitável por parte

deste, isto configura uma contradição insolúvel no capitalismo: a produção é coletiva e a apropriação da riqueza socialmente produzida é individual (classe e propriedade privada dos meios de produção)

Com o aprofundamento da divisão do trabalho, em virtude do desenvolvimento concreto das forças produtivas, o homem perde a possibilidade de desenvolvimento mais amplo no interior da sociedade. Isto porque a divisão do trabalho dentro das unidades produtivas cerceia o homem dentro e fora dela e mais, destrói seu ofício, uma vez que exige cada vez mais força de trabalho disponível, que na maioria das vezes não tem qualificação necessária à produção capitalista.

Em outros termos, o homem nesta sociedade tem que ser versátil para atender a qualquer momento às exigências da produção, ou seja, o homem está preso ao “reino da necessidade”, à medida que o reino da liberdade começa onde cessa o trabalho determinado pela necessidade ou finalidade da produção capitalista.

Partindo da compreensão das idéias de Marx, a divisão social do trabalho vem limitar o desenvolvimento do homem. Frente a isto, aponta como saída a relação tempo de trabalho e tempo livre.

A força de trabalho do homem produz os valores necessários a sua reprodução, mas também valores excedentes.

O tempo de trabalho “necessário” é o quanto o trabalhador gasta para produzir o suficiente para atender suas necessidades e de sua família. Contudo, nas relações capitalistas, o trabalhador ultrapassa esse necessário, isto é, gera o sobretrabalho, que na concepção marxiana é o produto da mais-valia apropriada pelo patrão.

O fato acima referido é explicado a medida que o objetivo primordial do capitalista é o lucro. Quem o gera é a força de trabalho, assim, o proprietário dos meios de produção, contratando-a, procura utilizar sua capacidade muscular e cerebral ao máximo possível.

Logo, a tendência, “[...] igualmente necessária e de todo contraditória do capital a respeito do tempo de trabalho [...] é reduzir o trabalho necessário para aumentar o sobretrabalho” (MANACORDA, 1991, p. 58). Num primeiro momento, o capitalista trata de prolongar a jornada de trabalho para aumentar a taxa de lucro (mais-valia absoluta), todavia essa jornada tem um limite natural, pelo dia possuir somente 24 (vinte e quatro) horas e o trabalhador precisar de algumas horas para satisfazer suas necessidades físicas e espirituais. Somando-se a isto, aparece o próprio consumo de sua força de trabalho, que pela sua natureza não pode ser ilimitado.

Num segundo momento, o capitalista introduz aperfeiçoamentos técnicos (máquinas mais modernas) para aumentar a produtividade do trabalho (*mais-valia relativa*), de tal forma que “[...] depende cada vez menos do tempo de trabalho e cada vez mais da potência dos elementos que nela atuam, ou seja, do estado geral da ciência e do progresso da tecnologia, que é a aplicação dessa ciência à produção” (MANACORDA, 1991, p. 60).

Vimos que o prolongamento do tempo de trabalho e da produtividade do trabalho é a base geral de exploração capitalista. Como o objetivo é acima de tudo obter lucro, o capital apropria-se do desenvolvimento histórico das forças produtivas do ritmo de trabalho. Por conseguinte, o trabalho necessário à reprodução do trabalhador é reduzido, prolongando a parte do trabalho excedente, gerador da mais-valia. Com as transformações que vêm sendo operadas nos processos de

produção atualmente, com a introdução da microeletrônica, da robótica, etc. intensificou-se ainda mais a exploração da força de trabalho via *mais-valia* absoluta e relativa.

Em suma, o tempo livre que o homem deveria ter para se dedicar a uma atividade mais elevada (artes, cultura, escola, etc.) é apropriado pelo capital. Assim, o trabalho encontra-se completamente desvinculado do resto da vida. O trabalho é visto como “sacrifício” e o prazer deve ser buscado no tempo que sobrar do trabalho.

Todas as atividades são feitas como labores pela sobrevivência. Tem-se como utopia, no sentido de ser impossível que o trabalho seja expressão, ou que se possa ter um trabalho criativo e que dê prazer [...] o labor invade o mundo do trabalho (MANACORDA, 1991, p. 41).

Entretanto, acreditamos que o “reino da liberdade” não está estritamente ligado ao homem somente, no que diz respeito à obtenção do tempo livre, mas este pressupõe a tomada ou domínio dos meios de produção por parte dos trabalhadores. Na medida em que a submissão do trabalho ao capital se efetivou, os homens foram progressivamente sendo destituídos dos seus instrumentos de trabalho. Constituíram-se em “escravos” do trabalho, não visualizando mais o prazer contido nas atividades desenvolvidas, as quais resultaram em sentimento de angústia, competição, inveja, egoísmo, etc., e para que esse estágio seja superado, faz-se necessária a busca da dominação do homem sobre o trabalho.

Tal perspectiva implica a transformação desta sociedade numa outra, sem classe, na qual o objetivo último não será mais o rendimento, o desenvolvimento, mas a criação, onde o trabalho inteligente e consciente, responsável pelo processo de humanização, não seja fonte somente de sobrevivência, mas também de alegria, satisfação, conhecimento, etc., ou seja, fator de valorização do homem.

Para que isto aconteça, vai depender de dois fatores: um objetivo, que se apresenta quando o desenvolvimento das forças produtivas materiais se choca com as relações de produção existentes, se convertendo em obstáculo para o próprio desenvolvimento do capital. E outro, subjetivo, formado a partir do despertar dos trabalhadores às condições semelhantes de vida, a sua exploração no trabalho e de sua relação com o capital.

Estes dois fatores são impulsionados pelo próprio desenvolvimento do capital. Ao mesmo tempo em que destrói e oprime os trabalhadores, também desperta nestes uma progressiva consciência de classe, que dimensiona a visão do homem, fazendo com que este não se submeta aos ditames do capital, e parta a constituir um projeto visando à ação transformadora deste “reino da necessidade”.

A acumulação das contradições e a acumulação das forças dos trabalhadores e seus aliados, em todas as instâncias, são condições presentes para a efetivação da ação transformadora.

A análise até aqui desenvolvida acerca do trabalho enquanto condição fundante para a existência humana intencional (concepção marxiana), adequada a um fim que se efetiva, sempre no interior e por meio de uma forma específica de sociedade historicamente determinada, foi ao longo do processo de desenvolvimento das forças produtivas perdendo sua real essência humanizadora, ou seja, foi sendo degradado. Destacamos ainda a perspectiva de superação do “reino da necessidade” pela transformação da sociedade que produziu os meios pelas quais subsumiu o trabalho humano.

Foi nesse sentido que caminhamos até então, para demarcar que o trabalho como relação social fundamental, num percurso histórico, é organizado de diferentes formas, de acordo com cada estágio de desenvolvimento das forças

produtivas. E, é essa organização que devemos tomar como referencial, expressa através das macrotendências - na linguagem de Kuenzer - taylorismo/fordismo e o toyotismo que tem sido hegemônicas enquanto processo de organização e gestão do trabalho. Isto para entender a organização do trabalho pedagógico.

2.2 Organização taylorista/fordista do trabalho

A necessidade crescente de acumular, aliado ao desenvolvimento das forças produtivas, faz o capital buscar novos mecanismos para assegurar os desejados níveis de acumulação. Um desses mecanismos foi o taylorismo/fordismo. O taylorismo foi desenvolvido pelo engenheiro Frederick Taylor com o estudo minucioso do tempo e movimento que cada operário realizava as tarefas, ele conseguiu organizar cientificamente o trabalho (OCT) expressos através de três princípios, a saber: *deslocar* o trabalho das especialidades para torná-las autônomas dos ofícios e permitir assim a realização rápida de atividades; *separar* a concepção da realização de tarefas formalizando cientificamente essa ruptura; *concentrar* todos os conhecimentos nas mãos da gerência (KATZ, 1995, p. 15).

Com isto produziu a organização parcelada e cronometrada do processo de trabalho e todas as fases do processo produtivo foram reduzidas a um denominador comum de regras estabelecidas pelo capital (KATZ, 1995).

Iniciado no final do século XIX e começo do século XX, teve importante papel na conformação do processo de trabalho no capitalismo, em outras palavras, o capital passa a ter controle sob o processo de trabalho pelas habilidades expropriadas do trabalhador, pelo controle de todos os tempos e movimentos deste.

Enfim, “o taylorismo caracteriza-se como uma forma avançada de controle do capital (com o objetivo de elevar a produtividade do trabalho) sobre o processo de trabalho[...]” (MORAES NETO, 1989, p. 33).

Este mesmo autor diz que: o fordismo, enquanto processo de trabalho organizado a partir de uma linha de montagem, deve ser entendido como desenvolvimento da proposta taylorista, pois socializa as propostas de Taylor. Nesse sentido, a incorporação por Henry Ford da Teoria de Taylor em suas fábricas começa a configurar um novo padrão produtivo e organizacional do trabalho, o taylorismo/fordismo. Considerando o exposto, este novo padrão produtivo se realiza através da produção em série de bens padronizados - produção em massa - numa linha de montagem que dita o ritmo do trabalho. Ritmo este, obtido por meio do parcelamento das tarefas e pela separação entre trabalho intelectual e manual - uns elaboram, outros executam.

Moraes Neto assim se expressa a respeito dessa questão, quando após a análise de diversos autores sobre os princípios taylorista, diz que “[...] o taylorismo teria *inaugurado* histórica e teoricamente a separação entre concepção e execução” (1989, p. 44, grifo do autor). É evidente, no entanto, que embora esse padrão de produção separe o trabalho intelectual do trabalho manual, este permanece na base do processo de trabalho.

A essência do taylorismo, diz Katz (1995), não é o caráter repetitivo das tarefas, mas o controle patronal do processo de trabalho. Segundo Harvey (1993, p. 121).

[...] o que distingue o fordismo do taylorismo é a visão de Ford [...] de que produção de massa, significa consumo de massa, de novo sistema de reprodução da forma de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada e populista.

Esta nova forma de produção propiciou a concentração de capitais industriais e financeiros, como também, por intermédio dos mecanismos de intervenção, o controle do mundo do trabalho.

É conveniente salientar que quando o capitalismo ingressa em nova ordem, ou seja, na era dos monopólios, engendra a intervenção estatal na economia – já que no modelo anterior a presença do Estado restringia-se a agente guardião e polícia da economia – autoregulando e autocorrigindo qualquer desajuste do sistema capitalista (IAMAMOTO, 1992).

De acordo com Braga (1995) o taylorismo/fordismo teve um processo de difusão lento e complexo até 1945. Após a segunda Guerra atinge sua “maturidade” enquanto modalidade de reprodução salarial a partir da resolução da complexa problemática da configuração e uso próprio dos poderes do Estado.

Dentro dessa lógica, o capital vive a partir do pós 2ª Guerra Mundial um longo período de expansão e prosperidade, que se manteve até 1973, uma vez que desde então as condições tornaram-se desfavoráveis a essa conjuntura e iniciou uma crise que se aprofundou progressivamente, tendo como manifestação imediata as crises do petróleo.

No período de vigência do taylorismo/fordismo no âmbito do estado, são assumidas as teses do keynesianismo. Essa nova postura do Estado ocorre no intuito de instrumentalizar a relação capital/trabalho e socializar os custos de produção da força de trabalho, isto é, conter os sinais de insatisfação desse sistema.

Antunes (2000, p. 38 - 39) afirmou que o fordismo sustentou-se, particularmente no pós-guerra, em função de um “compromisso” e de “regulação” acordado entre capital e trabalho mediado pelo Estado que atuava como elemento “arbitral” desse compromisso. Dessa forma, visava garantir a redistribuição dos

ganhos de produtividade aos trabalhadores. Sob a aura desse mecanismo, manteve enorme exploração do trabalho nos países de Terceiro Mundo e a subordinação dos organismos institucionais (sindicatos e partidos), que na trama capitalista tornaram-se verdadeiros co-gestores do processo global de reprodução do capital.

Podemos dizer que a forma como o sistema capitalista se desenvolveu ao longo do século XX, com o controle do ritmo do trabalho mecânico e exterior ao operário, bem como pelo mecanismo de cooptação e controle do poder da classe operária, propiciou o seu mergulho num período de dificuldades econômicas e sociais crescentes, ocasionadas quando os fatores que freavam a diminuição dos ganhos de produtividade do trabalho (taxa de lucro) tornaram-se inoperantes.

Trata-se, em primeiro lugar, da impossibilidade de continuar aumentada a produtividade do trabalho com a mesma base técnica e organizacional; em segundo, da elevada vulnerabilidade das tecnologias e complexibilidade do sistema produtivo, em terceiro, da “crise fiscal do *Welfare State*”².

Cabe assinalar, com apoio de Moraes Neto (1989), Antunes (2000) e Katz (1995) que desde seu início, o taylorismo/fordismo apresentou uma contradição insolúvel: a busca insaciável pelo lucro com a “desumanização” do trabalho, através da intensificação do trabalho sobre o equilíbrio mental e físico dos trabalhadores; a destituição do vínculo entre o produto coletivo e a tarefa do trabalhador no processo produtivo.

É límpido que, pela sua natureza humana, consciente e intencional, o homem resiste de todas as formas à degradação. Uma marca de defesa à aviltção foram os constantes “erros técnicos”, a fuga do trabalho, o absenteísmo. Estes, em nível individual, transformaram-se em entraves ao processo de acumulação e no

² Cf. ANTUNES (2000).

coletivo, culminando com greves políticas e paralisações de empresas, enfim, com as grandes lutas que ocorreram nos anos sessenta.

De acordo com as proposições acima, o taylorismo/fordismo não se configurou em padrão ideal para manter os níveis aceitáveis de lucro, contudo continuou como forma de gerir o capital, mas cumpriu um período histórico. O problema não é do taylorismo/fordismo, mas sim do próprio capitalismo que não resolve (e não pode resolver) suas contradições inerentes e constantemente precisa inventar novas formas de produzir a *mais-valia*. Contudo, quando as forças do capital não conseguem conter o acirramento das suas contradições, reagem e põem-se em ofensiva, o que levou a

[...] um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...]; a isso se seguiu também um intenso **processo de reestruturação da produção e do trabalho**, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anterior. (ANTUNES, 2000, p. 31, grifo da autor).

Esses processos tratados pelo autor discutiremos no próximo item.

2.3 Mudanças no mundo do trabalho - toyotismo

O mundo mudou, ou melhor, está em um acelerado processo de transformação das relações econômicas, políticas e sociais vivenciadas globalmente, visando superar a profunda crise³ que marcou a economia capitalista

³ Cf. MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. 2002. Trata-se de uma análise crítica e profunda sobre essa questão, especialmente na parte III (Crise estrutural do sistema do capital). E ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho.

desde a década de 70, com o esgotamento de uma estratégia de acumulação que ficou conhecida como taylorista/fordista⁴, fundamentada na teoria keynesiana. Esta estratégia vinha sendo utilizada pelos capitalistas desde o pós-crise de 1930, e garantiu ao capitalismo um período de relativa estabilidade (“os trinta anos gloriosos”, o “boom econômico”, etc.). No entanto, tal crise ganhou impulso e se manifestou com toda a sua força com a queda do Muro de Berlim e dos regimes no leste europeu. Com isso, verificou-se a aceleração das mudanças estruturais na economia para superar a queda da taxa de lucro.

Os autores Antunes (2000, 2001) e Mészáros (2000, 2002) afirmam que não se trata de uma crise do taylorismo e do fordismo, mas de uma crise estrutural do capital.

Antunes (2000) apresenta como traços básicos desse período: a queda tendencial da taxa de lucro; o avanço das lutas sociais e o questionamento ao acordo fordista; esgotamento do taylorismo; forte retração nos níveis de consumo; hipertrofia da esfera financeira, com relativa autonomia frente aos capitais produtivos; fusões de capitais; crise do *welfare state*, dentre outros aspectos. Segundo o autor, trata-se de uma crise que acentua a lógica destrutiva do sistema produtor de mercadorias, promovendo uma clara separação entre as necessidades humanas e a lógica do capital.

Segundo Mészáros (2000, p. 7, grifo do autor):

Vivemos na era de uma crise sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos mais frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas uma crise estrutural, profunda, do próprio **sistema do capital**. Como tal, esta crise afeta – pela primeira vez em toda a história – o conjunto da

(2000/2001). As transformações na classe trabalhadora. Rev. **Marxismo Vivo**. out./jan. 2001, p. 29-34.

⁴ Cf. ANTUNES, 1995. p. 17.

humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado.

Dessa forma, o capital tem buscado superar a sua crise - fenômeno inerente ao sistema capitalista - e que novamente se expressa pela tendência ao declínio de suas taxas de lucros, implementando novas estratégias de acumulação, as quais têm gerado mudanças profundas na base econômica e na superestrutura da sociedade, sem, no entanto, romper com a lógica capitalista de acumulação. Com os novos “ajustes”, os capitalistas buscam assegurar cada vez mais mercados, para pôr fim à queda da taxa de lucro.

A reação do capital à crise de seu padrão de acumulação, segundo as afirmações de Antunes (2000), não consiste em uma resposta única, mas de respostas em planos distintos e em ritmo desiguais. Assim, trataremos de desenvolver uma a uma as três estratégias do capital na sua ofensiva de recomposição, se bem que “[...] são as [...] patas (de um mesmo corpo) da dominação do capital” (ANTUNES, 2001, p. 29).

Essas novas estratégias desencadeadas para a reorganização do capital estão baseadas em novos valores, modelos de organização social e padrões de acumulação. Trata-se dos processos de globalização da economia e reestruturação produtiva, ideologicamente alicerçadas no ideário neoliberal.

Para entender melhor as estratégias do capital que serão trabalhadas a seguir, é preciso tratar do “salto tecnológico” que, conforme Antunes (2000), no período de intensificação das contradições do capital foi fundamental para impulsionar a ofensiva capitalista, visto que as inovações tecnológicas e também inovações organizacionais se constituíram no coração do novo padrão de acumulação.

É conveniente salientar que os avanços tecnológicos e organizacionais são partes do componente técnico-científico das forças produtivas. Como podemos depreender, o enorme progresso vivenciado nas últimas décadas do século XX não teve como objetivo produzir para satisfazer as necessidades humanas, o que significaria tirar milhares de pessoas da miséria (fome), com abundância de bens realmente necessários para o povo trabalhador.

Mas, no marco desta sociedade, as inovações tecnológicas e organizacionais do trabalho são formas ou meios que o capital utiliza para aumentar a exploração do trabalho e também o domínio sobre o trabalhador. Assim, instrumentalizado por alta tecnologia, o capital desencadeia sua reorganização.

A chamada globalização, ou globalizações como quer Santos (2002), se estende desde o início dos anos setenta, por um lado com a liberalização das fronteiras para o capital financeiro, a diminuição de tarifas e barreiras alfandegárias e o começo da formação dos Blocos Regionais; em contrapartida, associam no interior de cada país desregulamentações que garantem maior liberdade ao capital. Por outro lado, a chamada globalização significa uma mundialização das relações econômicas, uma internacionalização da produção e, sobretudo, uma circulação de capitais numa velocidade em níveis nunca antes vistos no capitalismo. Em outras palavras, podemos dizer que, no âmbito da produção, isto significa produzir cada vez mais para o mercado externo e buscar os países em que se possa produzir mais com menos custos - menor salário e menor pressão sindical. A produção é para menos pessoas, que tem mais dinheiro, em mais países.

É conveniente lembramos que o capitalismo desde o seu surgimento tem esse carácter internacionalizador. Como sempre busca ocupar mercados, durante um determinado período consolidou os mercados nacionais (Estados Nacionais),

posteriormente teve que quebrar as barreiras do Estado Nacional para ocupar mercado para realizar a acumulação.

Na verdade, a globalização beneficia uns em detrimento de outros, deixa desigualdades e injustiças em áreas essenciais e uniformiza e descaracteriza aspectos de cultura que deveriam permanecer diferentes e independentes. Atinge áreas inesperadas como a da circulação financeira (WERNECK, 2001, p. 210).

Assim, as grandes empresas transnacionais podem produzir, aplicar e desaplicar o capital em todo mundo com enorme rapidez e liberdade, na chamada interligação mundial financeira. Com isto, já não existe a certa ordem financeira mundial que vigorava no pós-guerra.

Essa é uma resposta do capital a sua crise, que obviamente não se trata, como apregoam seus defensores, de uma nova realidade em que o mundo é um só, mas a dinâmica realidade mostra que é realmente uma tentativa do imperialismo⁵ (capital) de reverter a crise, em que permanecem e se acirram as contradições. Por exemplo, a internacionalização é, antes de mais nada, do capital - enquanto este aparece cada vez mais estruturado operando em escala mundial, e o trabalho continua aprisionado nos marcos nacionais - o que tem dado ao capitalismo vantagens consideráveis.

Por isso é necessário compreender sua natureza para levantar alternativas de enfrentamento, não especificamente à globalização, mas ao capital. Pois a globalização, na verdade, não significa uma maior “integração” dos povos, ou como diz Werneck (2001, p. 210) “[...] embora esse processo uniformize e homogeneíze, não leva ao sentimento de comunidade”.

⁵ Com relação ao imperialismo ver a discussão feita por István Mészáros, no livro o **Século XXI: socialismo ou barbárie?** Boitempo: 2003.

Ao contrário, significa uma enorme concentração de capital em oligopólios gigantescos e exclusão e marginalização da maioria da humanidade. (DUPAS, 1999).

Descobrir a saída do labirinto das contradições do sistema do capital global por meio de uma transição sustentável para uma ordem social muito diferente é, portanto, mais imperativo hoje do que jamais o foi, diante da instabilidade cada vez mais ameaçadora. (MÉSZÁROS, 2002, p. 41).

Nesse contexto, a “[...] economia mundial, os sistemas produtivos e de troca e, sobretudo, as finanças capitalistas estão se organizando cada vez mais em função de elementos que operam em escala mundial” (SILVA, N. 1995, p. 3).

Nesse processo destacam-se os blocos econômicos⁶, que competem acirradamente no cenário internacional por mercados. Cabe assinalar que o crescimento da política dos blocos em um amplo mercado de troca em escala planetária, ou melhor, das políticas de enfrentamento da crise capitalista, tornou-se efetivamente possível pelo salto qualitativo nas tecnologias de informação e da informática.

Dupas (1999, p. 45) comentou:

A sociedade global é a do primado da informação [...]. O mercado financeiro mundial gira 24 horas por dia, interligado pela continuidade dos fusos horários. Recursos financeiros são transferidos para ou de qualquer lugar do mundo imediatamente.

Em vista disso, a globalização provoca a mundialização das relações de produção e sobretudo a circulação de capitais no mercado financeiro em busca de

⁶ NAFTA - Associação de Livre Comércio da América do Norte; CCE – Comunidade Comum Européia; ASEAN – Associação das Nações do Estado Sudoeste Asiático; MERCOSUL – Mercado Comum do Sul; APEC - Associação de Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico. Mais recentemente, verificam-se tentativas de formação da Área de Livre Comércio da Américas (ALCA). Essas associações são designadas de “Zona de Livre Comércio”.

lucro fácil, sem gerar nenhuma produção, ou seja, gera o crescimento exagerado de capital especulativo.

Pois, como sublinhou Santos (2002), esse é um fenômeno multifacetado em dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo. E, essas interações são diversificadas e envolvem outros aspectos dos processos de reorganização do sistema em nível mundial. Assim, as suas conseqüências mais relevantes são as seguintes: o aumento dramático das desigualdades entre países ricos e pobres; a proliferação das guerras civis; ampliação da concorrência entre as empresas; etc.

Analisando este processo, Werneck (2001, p. 208) diz:

O novo fenômeno avança de modo avassalador, confundindo, levando à perplexidade e alternadamente ao entusiasmo e o desânimo, exigindo o estabelecimento de referências para o seu entendimento e avaliação. A globalização não pode ser vista como o sumo bem, a felicidade dos povos nem como o grande mal que propicia a dominação e a injustiça. Será boa se fizer com que o extraordinário desenvolvimento econômico, tecnológico e científico atinja e beneficie toda a humanidade de maneira própria e adequada. Ao contrário, pode ser negativa se a internacionalização econômica na realidade beneficiar uns graças à exploração de outros. Cabe à globalização promover o desenvolvimento dos povos pela melhoria dos direitos sociais, pela prática democrática, pela manutenção da soberania política e pelo respeito à diversidade cultural decorrente das diferenças das personalidades.

Concordamos com a autora quando diz que não devemos extremar (bem – mal) nossas opiniões sobre esse processo. Contudo, quando se refere ao aspecto positivo da globalização, consideramos que, historicamente, o desenvolvimento econômico capitalista, claramente, beneficiou os detentores dos meios de produção, que em nome do desenvolvimento não mediram esforços na destruição da natureza, na exploração cada vez mais intensiva dos trabalhadores, dentre outros exemplos. Para atingir toda humanidade, segundo a autora, o desenvolvimento econômico, tecnológico e científico deve acontecer de forma apropriada, no entanto passa

primeiramente pelo veio do que é próprio e adequado para o capital em sua desenfreada busca pela acumulação, para depois – e, na maioria das vezes, por pressão da sociedade organizada e dos trabalhadores – este desenvolvimento ser estendido à humanidade.

Quando se reporta ao aspecto negativo, considera que a internacionalização econômica pode beneficiar uns graças à exploração de outros, e efetivamente é o que está acontecendo. Visualizamos essa realidade na grande quantidade de trabalhadores desempregados e que dificilmente ingressarão no mercado de trabalho, devido, dentre outros fatores à introdução das inovações tecnológicas. As empresas estão fechando postos de trabalho, além disso, os trabalhadores que permanecem no mercado de trabalho são intensivamente explorados.

Atento a essa questão, Mészáros (2000, p.13) destaca em suas análises que a globalização está sendo oferecida como a “varinha mágica”,

[...] como solução automática para todos os problemas e contradições enfrentados. Esta solução é apresentada como uma novidade completa, como se a questão da globalização aparecesse no horizonte histórico somente há uma ou duas décadas com sua promessa de bondade universal, ao lado da outrora igualmente saudada e reverenciada noção da ‘mão invisível’. Mas, na realidade, o sistema do capital moveu-se inexoravelmente em direção à ‘globalização’ desde o início. Devido à irrefreabilidade de suas partes constitutivas, ele não pode considerar-se completamente realizado a não ser como um sistema global abrangente. É por essa razão que o capital procurou demolir todos os obstáculos que permaneciam no caminho de sua plena expansão e porque ele deve continuar a fazê-lo enquanto o sistema perdurar.

É neste quadro que a globalização da economia apresenta-se por meio de diversas expressões. Ao nível da produção caracteriza-se pela reestruturação produtiva.

A Reestruturação Produtiva materializa-se, a grosso modo, na busca de um novo padrão de acumulação pelo capital, para enfrentar a crise, em substituição ao velho modelo Taylorista/Fordista. Esta nova estratégia combina a introdução intensiva e acelerada de novas tecnologias com novas formas de organização e gerenciamento do trabalho, que permitem, por um lado, um índice elevadíssimo de produtividade, por outro, aumentam a taxa de exploração e fragmentação da classe trabalhadora gerando uma imensa massa de lucro e o desemprego estrutural em níveis alarmantes. Nossa proposta é abordar sinteticamente os traços constitutivos desse processo, bem como alguns impactos deste na organização do trabalho.

Antunes (1995, p. 15, grifo do autor) assim se expressa a respeito dessa questão:

Foram tão intensas as modificações que se pode mesmo afirmar que a **classe-que-vive-do-trabalho** sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua **materialidade**, mas teve profundas repercussões na sua **subjetividade** e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua **forma de ser**.

O autor aponta ainda as dimensões, significados e conseqüências dessas mudanças, que se expressam através da diminuição da classe operária industrial tradicional; subproletarização do trabalho; crescimento do contingente feminino; exclusão de jovens e idosos do mercado de trabalho; expansão dos assalariados médios; intensificação da exploração do trabalho infantil; desemprego estrutural. (ANTUNES, p. 41- 45). A passagem deste mesmo autor em outra obra comentando como as mudanças fizeram surgir toda uma literatura, no seu entender equivocada, ajuda a esclarecer a dimensão desta estratégia do capital,

[...] defende [a literatura] a tese de que a classe trabalhadora está desaparecendo, o capital não mais precisa dela. O mais sofisticado e

também mais equivocado de todos esses autores, Habermas, diz que a ciência substitui o trabalho, que a teoria do valor trabalho não tem mais vigência [...] têm uma consequência política muito forte. Se a classe trabalhadora não tem papel relevante no processo de produção, se ela não é mais o ser social que cria a riqueza, segundo esses autores, ela não tem mais força política e social capaz de mudar o mundo [...] não é a toa que a versão mais jocosa, mais grotesca dessa tese é a do Fukuyama, de que o capitalismo é o fim da história. [...] não é que os capitais não mais necessitem de trabalho, nós não podemos dizer que o trabalho está acabando [...]. O equívoco maior desses autores é não olhar para o sistema global de produção. (ANTUNES, 2001, p. 30 - 31).

No sistema produtivo, que se reestrutura, o trabalho não desaparece, porém se torna a cada dia mais heterogêneo, mais simplificado, mais fragmentado (ANTUNES, 2001.) isto, em consequência do eixo central em que a reestruturação produtiva se assenta.

O eixo central da reestruturação produtiva fixa-se nas novas formas de organização e gestão do trabalho trazido pelo toyotismo, cujo escopo é reduzir ou eliminar a vulnerabilidade do processo produtivo de forma diferenciada – segundo Coriat (1994) pelo avesso – do antigo modelo. Processa o uso intensivo do capital com sua racionalização, deslocando-o para onde houver melhores condições de lucro e aproveitando as novas tecnologias não apenas para o aumento do ritmo e, ao mesmo tempo, conseguir uma ampla variação de tarefas; mas também para modificar a relação entre os trabalhadores.

Cabe registrar que o toyotismo começou a ser implantado no Japão na década de cinquenta, e em 1970 é incorporado à lógica capitalista. A essência deste novo modelo produtivo pode ser expressa como: *produção flexível e não rígida*. Muitos modelos em pequenas quantidades a custo baixo. Para tanto é necessário reestruturar: relações, empresas, direitos trabalhistas, etc., em suma, tudo que for preciso para garantir sua existência.

Conforme Coriat (1994), este modelo produtivo está sustentado em pilares (princípios), postos em execução por técnicas e procedimentos. Tais pilares são a

produção *just in time*⁷ e a produção “autonomação”⁸. Destes desenvolvem: a *gestão de estoque* e a *gestão geral de produção*. A *gestão de estoque*, por sua vez, implica a reorganização do trabalho e redução de “efetivos” (pessoal). E a *gestão geral de produção* (gestão “pelos olhos”), proporciona o poder de controle direto sobre os empregos. Da conjugação destas duas técnicas, tem-se uma fábrica enxuta (magra) e flexível. “Quanto mais enxuta, quanto mais competitiva, quanto mais produtiva é a empresa, mais monumental é a irracionalidade societal” (ANTUNES, 2001, p. 32).

Coriat (1994, p. 54) ainda afirma que:

[O] Traço central e distintivo do Toyotismo: é em vez da destruição dos saberes complexos e da decomposição em gestos elementares, o Toyotismo avança pela desespecialização dos profissionais para transformá-los em operários plurioperadores, em profissionais polivalentes, em ‘trabalhadores multifuncionais’ [...]. [Trata-se] de atacar o saber complexo de exercício dos operários qualificados a fim de atingir o objetivo de diminuir os seus poderes sobre a produção, e de aumentar a intensidade do trabalho.

E, ainda, analisando o Toyotismo, Antunes (1995, p. 26) destaca outros traços constitutivos básicos, assim resumidos:

Ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção *em série e de massa* do fordismo. Desse modo, a produção sustenta-se na existência do estoque mínimo. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção (incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque), é garantido pelo *just in time*. O *kanban*, placas que são utilizadas para a reposição das peças, é fundamental, à medida que se inverte o processo: é do final, após a venda, que se inicia a reposição de estoques, e o *kanban* é

⁷ *Just in time* ou DESPERDÍCIO ZERO – Máxima fluidez de produção. Eliminar ao máximo os gastos com transportes, estocagem e controle de qualidade, com o sistema *just in time*, as empresas fornecedoras descarregam as encomendas em fluxo contínuo. Cf. LEITE, Márcia de Paula. Modernização Tecnológica e Relações de Trabalho. In: FERRETI, Celso João, et al. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2003. p. 36 - 50.

⁸ Segundo Coriat (1994, p. 52) é um “[...] neologismo forjado a partir da contração de duas palavras: autonomia e automação. A idéia sendo aqui a de certa *autonomia* a fim de introduzir um mecanismo de parada automática em caso de funcionamento defeituoso”.

a senha utilizada que alude à necessidade de reposição das peças/produtos.

Convém destacar que à proporção que a automação do processo produtivo permitiu maneiras mais complexas e rápidas de apropriar e adequar a matéria-prima, isto possibilitou ao capital aumentar a produtividade do trabalho, assim como incrementar o controle sobre o processo de trabalho.

Nesse passo, a combinação de diferentes técnicas e procedimentos (flexibilização da produção, inovações organizacionais, etc.), marca a substituição da produção rígida e cronometrada pela produção flexível e dinâmica, apoiada “[...] na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1993, p. 140).

À vista do exposto, a flexibilização do aparato produtivo demanda força de trabalho mais flexível para cumprir as exigências da nova forma de produzir. Conduz à diminuição do número de trabalhadores necessários à produção, provocando, dessa forma, a multiplicidade de tarefas específicas, o que vem exigir a polivalência da força de trabalho.

Em outras palavras, no toyotismo os postos de trabalho são os mesmos que no fordismo, mas um conjunto de trabalhadores é responsável por várias funções. E a disposição destes nos postos de trabalho se dá de acordo com a necessidade da produção de maneira mais flexível.

Portanto, talvez possamos acrescentar que a incorporação intensiva e acelerada das inovações tecnológicas no processo de trabalho ampliaram a capacidade do trabalhador para lidar com as máquinas. Isto é, combinação de várias tarefas, com utilização de distintos conhecimentos, sem que haja mudança qualitativa na capacidade desse trabalhador (Kuenzer, 2002). Sobre isso, convém

lembrar que Salermo (2003) chama atenção para a ambigüidade do termo polivalência. Nesse sentido, é necessário distinguir o trabalhador multifuncional do trabalhador qualificado. O primeiro se caracteriza por operar várias máquinas semelhantes – o que pouco acrescenta a sua qualificação profissional –, já o segundo incorpora e desenvolve diversas habilidades. O que leva duas visões sobre o trabalho: uma aditiva (intensificação do trabalho); e outra integrativa (definição do papel do trabalhador).

Com certeza essas mudanças trazem modificações sobre o trabalhador. Mas isso significa submetê-lo (ao capital), ainda mais, ou valorizá-lo? Eis a questão que não nos cabe responder neste momento.

Outro aspecto referente a esse modelo é a descentralização da produção, ou seja, terceirização que horizontaliza a produção e se configura como relação de complementariedade entre grandes e pequenas empresas. Onde se destaca o trabalho temporário e as horas extras. Ela é facilitada pela fragilidade da regulamentação do trabalho e polivalência de múltiplas tarefas, sem implicar na qualificação do trabalhador.

Dentro dessa mesma tendência, encontra-se o Círculo de Controle de Qualidade (CCQ)⁹ para garantir a integração do trabalhador ao ideário da empresa e, com isso elevar a produtividade e o controle de qualidade, na qual a produção é controlada pelos próprios trabalhadores. Na verdade, os “Círculos de Qualidade”

⁹ O CCQ tem os seguintes objetivos: 1- redução de custos, racionalização do processo e diminuição do desperdício. Elimina o retrabalho, acaba com a burocracia e controles desnecessários. 2- direcionamento certo, aprofundamento do vínculo entre fornecedores e clientes. 3- clima de participação, os empregados passam a tornar-se comprometidos com o futuro da empresa, delega-se competência. 4- aumentar lucros.

Sobre esse assunto, FREYSSANT e HIRATA apud LEITE (2003, p. 41) chama atenção para um consenso que existe a respeito da relação do CCQ com a estrutura organizacional, que vai além dos objetivos técnicos relacionados à melhoria da qualidade e à economia de custos, os CCQ têm também, um objetivo ideológico expresso em busca gerencial de envolver os trabalhadores com as metas das empresas e criar uma identidade entre direção e os operários.

vêm se contrapor ao sistema de designar e impor tempos, adotando um novo método grupal de “tempo compartilhado”.

Para conseguir avançar na introdução dessa nova forma de organização do trabalho, é fundamental para “[...] o capital ganhar a consciência do trabalhador, quebrar o sindicalismo classista, ou cooptar os trabalhadores através da gestão participativa e outros mecanismos” (SILVA, N., 1995, p. 4).

Por último, esse modelo produtivo combina custos mínimos, inclusive previdenciários e trabalhistas e eficiência máxima para aumentar a qualidade dos produtos e serviços e assim conseguir preços competitivos.

No interior desse modelo produtivo, o Estado adquire uma nova configuração. A política imperialista impõe aos governos a redução do aparato estatal, através de um ataque impiedoso às conquistas sociais (expressas como direito), arrancadas pelos trabalhadores com muita luta; e das privatizações de setores decisivos da economia.

Para Coutinho (2002), esse processo desmonta alguns mecanismos de intervenção estatal fundamentais, para implantar uma política alternativa. E prossegue afirmando que essa política, ou seja, o projeto neoliberal, está hegemonicamente consolidado aqui no nosso país.

Sem perder de vista essas colocações, convêm salientar que a desregulamentação do Estado no nosso país centrou-se na redução dos gastos, na eliminação do controle de preços, nas privatizações das empresas públicas lucrativas, etc. Todas essas medidas têm contribuído para o agravamento das condições de vida da classe trabalhadora em nosso país, uma vez que o ajuste estrutural desenvolvido no país é sustentado por políticas recessivas.

Conforme Salermo (2003), o Brasil vem priorizando, de forma radical, a efetivação de reestruturação nas estruturas organizacionais do trabalho, sem grandes mudanças tecnológicas, o que tem colaborado para que os elementos mais disseminados sejam a terceirização e a flexibilização, desde a indústria até o comércio.

Segundo Castro (1993, p. 45) trata-se, na verdade,

[...] de fatos antigos, na medida em que as relações institucionais e jurídicas entre capital, trabalho, Estado e sindicato favorecem claramente os capitalistas, pois o custo das demissões é insignificante, predominando o trabalho precário, sem carteira assinada, com contrato temporário e assim por diante.

A conjugação de ambas as estratégias, anteriormente discutidas, como propulsoras das mudanças implementadas pelo capital estão sendo asseguradas por um novo mecanismo de intervenção, tanto no âmbito econômico, quanto no social.

Todas essas iniciativas demonstram claramente que o capital está buscando reorganizar o papel das forças produtivas na recomposição de seu ciclo de reprodução, tanto na esfera da produção como no âmbito das relações sociais. Conforme Mota (2000), a estratégia de enfrentamento da crise pelo capital ocorre em duas frentes: uma relativa à recomposição do processo global de acumulação, expresso na chamada reestruturação produtiva; e a outra no âmbito da superestrutura (onde se situa todo o aparato estatal e ocorre a ação política das classes), concernente aos mecanismos sócio-políticos e institucionais, fundamentais para reprodução social, incidindo na luta de classes e na relação entre ordem econômica e projeto político.

O que ocorre é que na vigência do padrão de acumulação taylorista/fordista era o “Estado Benfeitor” quem socializava os custos da reprodução da força de trabalho, isto é, continha os sinais de insatisfação desse sistema.

Todavia, o pacto é quebrado em virtude de o Estado não reunir as condições para continuar coordenando as exigências de valorização do capital e de legitimação da ordem capitalista. Assim, o Estado é chamado a se retirar para que o capital possa explorar diretamente. É o caso, por exemplo, das estatais privatizadas e também das privatizações dos Serviços Sociais (Educação, Saúde, etc.).

Os grandes processos objetivos postos em andamento a partir da década de setenta provocaram intensas transformações que abalaram a sociedade em seus mais diferentes âmbitos. Com isto, a objetividade desses processos obriga o capital a se “justificar”, melhor dizendo, parafraseando Mészáros (2002), no processo de desenvolvimento histórico do capital, o caráter real das concepções utilizadas são obliteradas por visões (ou concepções) reificadas, fetichizadas que determinam o sociometabolismo deste em todas as suas dimensões.

É no âmbito das idéias que tal estratégia se apresenta como sustentáculo do novo mundo em processo constante de mudanças, criando e recriando na consciência, idéias de progresso, desenvolvimento, melhores condições de existência para o homem. Assim, é no plano ideológico que o capital se afirma e procura estabelecer estruturas e relações coerentes.

Essa estratégia que abriga um conjunto de idéias se constitui no alardeado neoliberalismo. É a velha e reacionária forma de dominação do capital camuflada de “novo”, de “moderno”, de “avançado”. Trata-se de um arcabouço teórico e ideológico que não é algo novo, nasceu na década de quarenta como uma corrente intelectual marginal da burguesia, em oposição ao “Estado de Bem-Estar

Social” e à política keynesiana. Desde aquele momento combatia a ação dos sindicatos por suas reivindicações salariais e sua pressão sobre o Estado para que aumentassem os ganhos sociais, e assim diminuíssem os lucros das empresas. Defendiam um Estado forte que se articulasse com os sindicatos, mas pobre em gastos sociais e em intervenção na economia. “Seu postulado fundamental é de que o mercado é lei social soberana. Friederick Hayek, teórico principal do neoliberalismo, expõe suas teses no início da década de quarenta. A ele se juntam, entre outros, M. Friedmam, e K. Popper” (BIANCHETTI, R. 2001, p.11).

Com o “boom econômico”, essa corrente manteve-se na marginalidade, mas a crise ocorrida no início dos anos setenta a catapultou para o primeiro plano. Os grandes expoentes mundiais dessa corrente, nas primeiras décadas de sua implementação, foram os governos de Thatcher (Inglaterra), Reagan (EUA) e na América Latina, o de Pinochet (Chile) foi o pioneiro.

Podemos sintetizar algumas de suas idéias, a saber: abandono do princípio Keynesiano de intervenção do Estado na economia; privatização do aparato estatal, desregulação do mercado (diminuir a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados).

Desde então, o capital vem agudizando suas características destrutivas, concentrando riqueza e distribuindo miséria e degradação na sociedade. Conforme diz Frigotto (2003) a opção neoliberal implica o retrocesso à barbárie com a exclusão das maiorias.

De posse desse quadro, podemos considerar que o conjunto de mudanças orquestradas pelo capital, para recompor seu padrão de acumulação, de um lado acirra as contradições do próprio sistema e de outro, literalmente está excluindo uma imensa massa de pessoas em idade e condições de produzir. Pois,

historicamente, vimos que o homem tem produzido os meios para garantir a sua sobrevivência e para tanto, vem transformando a natureza e a si mesmo. Diante disso estamos caminhando para barbárie como diz Frigotto. Acreditamos que esse é o desafio que os trabalhadores e a sociedade organizada terão que enfrentar para a construção de uma nova sociedade. Como afirma Mészáros (2002, p. 41), outrora citado, é “[...] mais imperativo hoje do que jamais o foi, diante da instabilidade cada vez mais ameaçadora”.

Creio que o que foi esboçado evidencia, em certa medida, as mudanças no mundo do trabalho em consequência das estratégias implementadas pelo capital para resolver sua crise, isto é, a globalização da economia, reestruturação produtiva e o neoliberalismo. Com esse contexto, temos os elementos determinantes para pensar a organização do trabalho pedagógico.

Ao longo desta exposição sobre o trabalho, enquanto relação social fundamental que media - em última instância – as demais relações de homem na sociedade, bem como as macrotendências, outrora discutidas, que sustentam¹⁰ o processo de acumulação do capital, prosseguiremos com a reflexão acerca da organização do trabalho pedagógico, enfocando-o no contexto das macrotendências.

Assim, partimos do entendimento de que: essa reflexão não se dá deslocada do percurso traçado até aqui e as formas históricas em que o capital se organizou estruturalmente determinam as “demais” formas de organização na sociedade. A esse propósito, parece muito oportuno a seguinte observação de Freitas (2003, p. 98):

¹⁰ Utilizamos esse tempo verbal porque a macrotendência taylorismo/fordismo ainda permanece presente no processo de produção e organização capitalista.

[...] a organização do trabalho (mesmo o trabalho pedagógico, em seus vários sentidos) se dá no seio de uma organização social historicamente determinada. As formas que essa assume, na escola mantêm ligação com tal tipo de organização social.

Entretanto, não cabe a pretensão e intenção de descrever ou retomar a análise das formas de organização do capital, até porque já o fizemos não na sua totalidade, uma vez que não é o foco do nosso problema.

Essas considerações iniciais nos colocam diante, ainda, de outra: que pela complexidade de relações engendradas, o trabalho deve ser tomado como elemento que comporta contradições, complementaridade, continuidades e rupturas, e que é parte indissociável da dinâmica de relações estabelecidas entre sujeitos socialmente organizados (MACHADO, 2003).

2.4 Organização do trabalho pedagógico: configuração

Ao tratar da organização do trabalho pedagógico, consideramos oportuno tomar o significado de trabalho pedagógico e sua organização, trabalhado por Acácia Kuenzer, Ilma Machado e Luís Carlos de Freitas para indicar o ponto no qual nos situamos. No entanto, gostaríamos de retomar a idéia, já discutida em outro item deste trabalho, de que com o desenvolvimento das forças produtivas ocorre a divisão do trabalho. Sob a égide da sociedade capitalista, o trabalho adquire contornos distintos, tanto no plano econômico como no plano político-ideológico, essencialmente. No plano ideológico, a separação em trabalho intelectual – pensar/planejar – e trabalho manual – fazer/executar – levaram à: perda da compreensão, por parte do trabalhador, da totalidade do processo produtivo; pelo conhecimento estar compartimentado, também os indivíduos não compreendem sua

realidade; e acima de tudo serve para a manutenção da dominação da classe economicamente hegemônica.

Nessa perspectiva, a divisão social do trabalho serve para camuflar as desigualdades sociais, reproduzindo no seu interior as relações políticas e ideológicas dominantes.

Transferindo-se isto para a Educação, ainda que de modo brusco, a divisão do trabalho introduzida na escola pode ser configurada na representação da divisão social do trabalho na sociedade.

Para Kuenzer (2002, p. 79):

A escola, por sua vez, constitui-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão. Ela é o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento [...]. Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.

Esta pequena discussão sobre a divisão do trabalho visa destacar que a organização do trabalho se molda a partir da divisão social do trabalho nesta sociedade, isto é, a separação fundamental: donos dos meios de produção e força de trabalho (destituídas dos meios produtivos). É precípuo salientar que

[...] o objeto da educação [seria] de um lado, a identificação dos conteúdos que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro e concomitantemente, à descoberta **das formas mais adequadas** para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p.21 grifo nosso).

Partindo dessa concepção, é possível dizer que as formas mais adequadas para concretizar esses objetivos passam pela organização do trabalho pedagógico,

[...] enquanto conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais, embora expresse, em parte, a concepção de trabalho em geral – porquanto se constitui em uma das formas de construção material da existência através da reprodução do conhecimento - não deixa de se constituir, no capitalismo, em uma das suas formas de expressão (KUENZER, 2002, p. 82).

A sua organização se desenvolve, no intuito de produzir a humanidade edificada historicamente, numa espécie de segunda natureza (SAVIANI, 1991).

Mediante a leitura desse trecho, fica claro que o trabalho pedagógico e a forma de sua organização são condizentes com cada etapa¹¹ de ressignificação do capital. Sendo assim, “o modo de organização que a escola assume na tarefa de pensar e produzir as relações de saber entre sujeitos e o mundo concreto, o mundo do trabalho, socialmente produtivo” (MACHADO, 2003, p. 246) sofre as determinações de cada etapa de organização do capital no âmbito estrutural.

Dessa forma, o trabalho pedagógico vai mediar as relações entre os homens na escola e nos demais âmbitos de suas vidas (MACHADO, 2003), como condição para a formação/estruturação de sua existência.

Sobre isso Kuenzer (2002, p. 82, grifo da autora) afirmou:

Se o trabalho pedagógico é uma prática social que ‘atua na configuração da existência humana individual e grupal para realizar nos sujeitos humanos as características de seres humanos’ [...] em uma sociedade dividida em classes, na qual as relações sociais são de exploração, ele desempenhará a função de desenvolver subjetividades tais como são

¹¹ Etapa, aqui, é entendida como o período em que o capital se reorganiza, através de mudanças estruturais.

demandadas pelo projeto hegemônico, neste caso, o do capital. Neste sentido, pode-se afirmar que a **finalidade do trabalho pedagógico**, articulado ao processo de trabalho capitalista, é **o disciplinamento para a vida social e produtiva**, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo.

Deste ponto de vista, prosseguiremos consubstanciando a discussão com Freitas (2003, p. 53), que ao discutir a forma de organização do trabalho pedagógico na escola, assinala:

[...] o sistema escolar, sob o capitalismo, adquire uma forma organizacional capitalista. A estrutura organizacional – divisão de tarefas, distribuição de poder, seleção, organização dos conteúdos programáticos, definição de grades curriculares, horários, exames e seleção – resulta das determinações do capitalismo.

Daí, segundo o autor, a percepção de organização do trabalho pedagógico envolve a existência de categorias que modulam o processo. Nos estudos que realizou, observou que são quatro essas categorias e que elas interagem na forma de par dialéticos, a saber: objetivos/avaliação e conteúdo/método. Estes pares dialéticos não têm todos igual peso dentro da organização do trabalho pedagógico e ao que indica é o par objetivos/avaliação que se configura primordial e orientador do par conteúdo/método.

O par objetivo/avaliação corresponde à função social da escola. Esta função é definida seguindo as determinações postas pela sociedade na qual está inserida. Neste sentido, cabe à avaliação a tarefa de fazer assegurar a consecução dos objetivos.

O par conteúdo/método tem o papel de objetivar as funções da escola, visto que quem orienta, ou melhor, determina este par, embora a relação entre eles seja dialética, é o par objetivos/avaliação.

Freitas (2003) ainda destaca três características marcantes na forma de organização do trabalho pedagógico na escola, quais sejam: ausência de trabalho material, fragmentação e alienação.

A primeira característica, a ausência do trabalho material, é quando o homem, através do trabalho, provoca modificações na natureza com o objetivo de superar as suas necessidades de sobrevivência. Desta forma, também produz conhecimento sobre a mesma.

No decorrer da história, o trabalho sofreu diversas modificações, baseadas na forma como o homem organizou a produção de sua vida material.

É por meio do trabalho que o capital se valoriza cada vez mais, produzindo grandes acúmulos de riqueza a quem é proprietário dos meios de produção, enquanto a força de trabalho que é paga através de quantia fiscal (salário) não recebe igual valorização.

Desta forma, os homens não são vistos de forma igualitária perante a natureza. E o trabalho se divide em duas modalidades: o trabalho manual e o trabalho intelectual (já discutido em item anterior).

Para dar continuidade à valorização e acumulação do capital, é que os donos dos meios de produção (capitalista) apropriam-se do conhecimento, da tecnologia, condenando aqueles que vendem a sua força de trabalho a um nível de instrução limitada e à execução de trabalhos puramente mecânicos.

A organização social do poder determina e regula as condições em que o trabalhador deve se encontrar com a tecnologia no interior da produção, visando sempre o disciplinamento do mesmo para o processo de trabalho e valorização do capital. Assim, separa o sujeito que conhece do objeto a ser conhecido, a teoria da prática, o trabalho manual do intelectual.

Historicamente, observa-se uma separação entre escola e o mundo do trabalho, que fica evidenciada na concepção de que primeiro devemos dominar a teoria para depois aplicá-la em uma dada realidade. Esta forma de organização que é absorvida pela escola emana da própria estrutura social em que ela está inserida, constituindo-se em uma grande dificuldade a qualquer inovação no campo do trabalho pedagógico, visto que a escola não é um setor independente da sociedade.

A desvinculação do trabalho de uma prática social mais ampla, no interior da atual organização da escola, pode ser vista por alguns, como conseqüência da própria origem da escola, que nasceu para as classes ociosas. Mas, concretamente podemos afirmar que a escola cumpre a tarefa de legitimar hierarquias sociais, através de hierarquias criadas em seu próprio âmbito.

A segunda característica encontrada na organização do trabalho pedagógico refere-se à fragmentação ocorrida na produção de conhecimento da atual formação capitalista, que tem como elemento motivador a própria divisão do trabalho na sociedade, onde o trabalhador encontra-se desvinculado do momento da concepção, participando apenas da execução da produção. Acompanhando esse processo, a ciência, que anteriormente atuava independentemente do processo produtivo, passa a desenvolver-se de maneira fragmentada em conformidade com os interesses do capital.

Na educação, a transformação da ciência em saber escolar ganha também os rumos da fragmentação. Os métodos de ensino têm a orientação de trabalhar conteúdos específicos por áreas de conhecimento surgem então as grades curriculares que privilegiam a figura do professor especialista em detrimento do professor polivalente.

A terceira característica da organização do trabalho pedagógico na escola capitalista é marcada fortemente pela alienação do aluno em relação aos meios de produção de conhecimento. A falta de espaço próprio que não seja a sala de aula, a entrada controlada, pátios de recreios vigiados, são exemplos de atitudes que levam o aluno a enxergar a escola como território alheio. O próprio processo didático se estabelece sem que o aluno tenha participação ativa. O aluno e o próprio professor estão alienados dos processos mais gerais da escola como um todo, não participando das decisões importantes em relação a objetivos, conteúdos e avaliação escolar.

3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ÂMBITO DAS MACROTENDÊNCIAS ORGANIZACIONAIS DO TRABALHO

No decorrer deste capítulo, discutiremos a organização do trabalho pedagógico, a partir da macrotendência taylorista/fordista, assim como buscaremos configurar a educação no contexto atual e as tendências para a organização do trabalho pedagógico.

3.1 A organização do trabalho pedagógico no taylorismo/fordismo

Sob a aura do padrão de acumulação taylorista/fordista, demarcado no “[...] período [histórico] de expansão de pós-guerra, que se estendeu de 1945 a 1973, teve como base um conjunto de práticas de controle dos trabalhos, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político - econômico [...]”. (HARVEY, 1993, p. 119) sob as bases de regulação monopolista, tendo como fator central de crescimento a industrialização, que se fez acompanhada da ação estatal para dinamizar a totalidade do processo. No mundo da produção, por sua vez, a organização do processo produtivo centrava-se em uma estrutura verticalmente e rigidamente hierarquizada, com grande número de trabalhadores executando longas horas de trabalho rotinizado.

Diante desse quadro, compreendemos que cada modelo de desenvolvimento social e econômico corresponde, ou melhor, implica num redimensionamento da educação, visando atender às exigências do sistema social e produtivo. Logo a escola e, mais exatamente, a organização do trabalho pedagógico sofrem as conseqüências dos ditames do taylorismo/fordismo, as quais são

acentuadas pela “[...] ‘pedagogia tecnicista’, que se procurou implantar no Brasil, através da Lei n. 5.692 de 1971¹², quando se buscou transplantar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigente nas fábricas” (SAVIANI, 2002, p. 23). Apesar das especificidades do trabalho escolar, introduz-se o gerenciamento científico na escola, o qual teve por base três grandes determinações: a separação do processo de trabalho do trabalhador; a separação da concepção de trabalho da sua realização e o uso do monopólio do conhecimento do processo de trabalho para controle do trabalhador.

O conhecimento nesse âmbito é baseado na experiência empírica que deveria proporcionar o aprendizado do “saber – fazer”; ou melhor, os conhecimentos repassados para formação do trabalhador deveria ser um saber prático, pois o conhecimento “puro e abstrato” estava delegado ao administrador. Por conseguinte, os conhecimentos ministrados no período estavam de acordo com os princípios tayloristas, que supõem a divisão de tarefas, tendo em vista o melhoramento das formas de controle e educação do trabalho, ou seja, preparam diferentemente homens para exercerem hierarquicamente funções diferenciadas - intelectual e manual - na atuação do sistema produtivo.

Nesse sentido, do ponto de vista didático, o esforço da vertente tecnicista centra-se na elaboração, pelos especialistas, de pacotes didáticos de recursos instrucionais sofisticados a serem usados pelos professores através de procedimentos padronizados, o que resulta na ausência do professor no processo de elaboração desses materiais, tornando-o mero usuário, alheio ao planejamento, execução e avaliação contínua do processo de ensino.

¹² Cf. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

Como diz Kuenzer (2002, p. 83), a pedagogia dominante orgânica, bem como as formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade a partir do taylorismo/fordismo, tinham por finalidade atender às demandas de educação dos trabalhadores e dirigentes, em decorrência da clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais e das bem demarcadas relações de classe que determinam o lugar e as atribuições de cada um.

Em outra passagem a autora esclarece ainda mais essa questão: [...] a base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas que embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica [...] sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação (KUENZER, 1999, p.167).

Com base nessa argumentação, como então se configura a organização do trabalho pedagógico nesse contexto?

Nada mais adequado para responder às demandas desse modelo produtivo e da vida social, como citei alhures, sendo o trabalho pedagógico uma prática que ocorre tanto nas relações produtivas e sociais e através do qual assume a tarefa de pensar e produzir as relações de saber entre os homens e o mundo do trabalho. Para isto, sua organização se dá, segundo Kuenzer (2000), de forma rigidamente hierarquizada e centralizada. E ainda, acrescenta que a organização ocorre em duas versões:

[...] uma para a formação dos dirigentes, para a qual o caminho é a versão acadêmica e progressivamente seletiva que conduz poucos à Universidade, e outra para a formação de trabalhadores, para o que se constituíram historicamente alternativas com objetos e durações diversificadas, na maioria das vezes (honrosa exceção a alguns cursos técnicos) aligeirados (KUENZER, 2000, p. 37).

Pelo exposto, consideramos que essa versão da organização do trabalho pedagógico reflete a divisão social e técnica do trabalho - condição indispensável para constituição do modo de produção capitalista - que impõe a preparação de homens diferentemente para atuarem no processo produtivo. Desta forma, mantém o ensino propedêutico para atender às necessidades da classe dominante, e dirigido para a classe trabalhadora, o ensino técnico em níveis básico e médio. Cumpre, portanto, a lógica do sistema, a separação trabalho intelectual e trabalho manual.

A escola, por sua vez, constitui-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão. Ela é o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaboração a partir da cultura de uma classe. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material, que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento “[...] Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos de organização e gestão” (KUENZER, 2002, p. 79).

Nesta via de raciocínio, o trabalho pedagógico na escola é organizado segundo os objetivos que expressam as determinações da organização produtiva e social na sociedade. Assim, a fragmentação do processo produtivo se expressa na organização escolar e não-escolar, como afirma Kuenzer (2002, p. 84 - 85), conforme demonstrado nos itens a seguir:

- *A dualidade estrutural*, a partir da qual se definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica do trabalho;
- *A fragmentação curricular*, que divide o conhecimento em áreas e disciplinas trabalhadas de forma isolada e que passam a ser tratadas como se fossem autônomas entre si e da prática social concreta, a partir da pretensa divisão da consciência sobre a ação, com base no que a teoria se supõe separada da prática. A expressão desta fragmentação é a grade

curricular, que distribui as diferentes disciplinas com suas cargas horárias por série e turmas, de forma aleatória [...] ficando por conta do aluno a reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos disciplinares;

- *As estratégias taylorizadas de formação de professores*, que promovem capacitação parcelarizada por temas e disciplinas, agrupando os profissionais por especialidade, de modo que o trabalho pedagógico nunca seja discutido em sua totalidade, dentro do espaço de sua realização: a escola;

- *O plano de cargos e salários*, que prevê a contratação dos profissionais da educação por tarefas, ou jornada de trabalho, e até mesmo por aulas ministradas, de modo a que eles se dividam entre diversos espaços, sem desenvolver sentido de pertinência à escola;

- *A fragmentação do trabalho dos pedagogos* nas distintas especialidades, que foram criadas pelo parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, praticamente superada pelas tentativas de unificação nas agências de formação e nas escolas; esta fragmentação agora foi reeditada pela lei n. 9.394/ 96, no art. 64.

A fragmentação, assim imposta ao trabalho pedagógico escolar pelo taylorismo/fordismo, representou e ainda representa a finalidade de atender a uma divisão social e técnica do trabalho e, ao mesmo tempo, às demandas de disciplinamento do mundo do trabalho organizado e gerido segundo os moldes desse padrão de acumulação (KUENZER, 2002).

3.2 A educação no contexto da atualidade: tendências para organização do trabalho pedagógico no contexto do toyotismo

Quando se instaura a crise contemporânea do capitalismo, por volta da década de setenta, é exigida uma nova postura da educação, condizente com o quadro econômico, político e social, na medida em que o modelo vigente de Estado progressivamente perde a capacidade de atender às exigências do capital na implementação das políticas sociais. Assim a educação, dentre estas, sofre os reflexos de todas as alterações, que passa o Estado. Diante disso, o capital impõe mudanças à educação, para adequá-la à sua atual lógica.

Nas palavras de Kuenzer (2002), isso ocorre porque o novo tipo de racionalização produtiva demanda um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção; será necessário articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir e que seja adequado aos novos métodos de trabalho.

Já não se trata do tipo de homem exigido pelos moldes do taylorismo/fordismo. Aquele que

[...] executava ao longo de sua vida social e produtiva, pequenas variações, as mesmas tarefas e atribuições exigidas por processos técnicos de base rígida. Nesta perspectiva, era suficiente alguma escolaridade, curso de treinamento profissional e muita experiência, que combinavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e condutas com algum conhecimento, apenas o necessário para o exercício da ocupação (KUENZER,2002, p. 84).

Dito de outra forma, sob o comando do cronômetro e da linha de montagem, o princípio educativo, ou seja, o projeto pedagógico da educação escolar, demandava a formação de homens, cuja divisão entre pensamento e ação prevalecia.

Certamente, as novas formas de organização e gestão do trabalho passam a constituir um novo princípio educativo que “[...] pretende formar os intelectuais/trabalhadores e os cidadãos/produtores [...]” (KUENZER, 2000, p. 34). Nas palavras de Gentili (2002, p. 20), “[...] o modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: o consumidor”.

Nesse sentido, atribuem novo valor à Educação, que passa a ser o fator-chave para a formação desse novo trabalhador, diante de intensas transformações, especialmente, no processo de trabalho, que supõe, sobretudo, um novo perfil: maior escolaridade formal, qualificado, multifuncional, com capacidade de

relacionamento interpessoal, eficiência na comunicação, maior flexibilidade, etc. Em síntese, um trabalhador com maior domínio sobre o processo de trabalho. Dessa forma, constitui alavanca indispensável para o

[...] capital conformar sujeitos que aprenderão a valorizar o mérito individual, a mudança, a flexibilidade, a insatisfação 'saudável' com o nível de aperfeiçoamento conseguido, a participação, a busca constante do novo, a competição. Favorecedores do aumento da produtividade das empresas e, provavelmente da intensificação do trabalho e de sua exploração. Tais valores são, no entanto, apresentados como conquistas individuais dos alunos, como atributos que lhes garantirão a empregabilidade [...] (FERRETTI, 2002, p. 112).

Esse novo valor é justificado com a argumentação de que grandes massas de pessoas estão sendo expulsas do mercado de trabalho, por não estarem qualificadas para as novas demandas. Este discurso não se justifica, ou melhor, é pura retórica, pois Kuenzer (2000), quando fala sobre os impactos das mudanças no mundo do trabalho e das novas estratégias de gestão para a educação, verificou que as pesquisas que têm sido desenvolvidas no campo da qualificação do trabalhador reforçam a tese¹³ da polarização das competências. Tratam-se de mudanças no processo produtivo, com incorporação intensiva das inovações tecnológicas, assim, o capitalismo contemporâneo necessita de pequeno número de trabalhadores altamente qualificados, ou melhor, “sólida educação científico-tecnológica” e uma massa de trabalhadores com nível de escolarização básico.

Sabemos que o desenvolvimento da produção exige cada vez menos trabalho humano, pela incorporação massiva de tecnologia, pois mesmo que

¹³ O capital em seu processo de acumulação vem passando por várias fases: artesanato, manufatura e indústria moderna. Com base nestas fases, quatro teses se formam acerca da qualificação média do trabalhador, quais sejam: 1ª Tese da desqualificação; 2ª Tese da requalificação – com o avanço tecnológico exige uma educação mais qualificada e continuada; 3ª Tese (foi mencionada acima); 4ª Tese da qualificação absoluta e da desqualificação relativa – significa a qualificação intensiva de alguns e a desqualificação relativa de outros.

Para uma visão mais aprofundada dessa discussão, conferir: PAIVA, Vanilda. Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional. In: DIAS, Fernando Correia. et al (Org.). **Ensino das humanidades: a modernidade em questão**. São Paulo: Cortez, 1991.

existam funções que demandem maior domínio dos trabalhadores, a qualificação exigida pelo mercado de trabalho é antes uma justificativa de sua exclusão e de sua não inclusão no mercado.

Fundamentalmente, essa lógica tem em vista responder à crise e acomodar a educação às profundas mudanças sociais e econômicas em curso em todo o mundo. Pois, como sublinhou Gramsci (1978, p. 52): “a realização de um aparato hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento [...]”.

Torna-se essencial, no entanto, neste momento mostrar por que a educação constitui-se um fator relevante para o capital.

O desenvolvimento das forças produtivas possibilitou a criação de modelos de comportamentos, valores, instituições e saberes, como uma forma de assegurar a vida em sociedade, que na evolução das relações humanas e na transmissão dos conhecimentos são continuamente adquiridos por meio das gerações adultas, para que as novas gerações se aperfeiçoem. Podemos dizer: é na socialização que se efetiva o processo educativo, o qual dá condições para a sobrevivência e humanização do homem. Daí a educação ser uma dimensão fundamental para a vida social.

Segundo Cambi (1999, p. 390), a educação na época contemporânea adquire “[...] centralidade política e social [...], [sendo] vista como fator-chave do desenvolvimento social, como [sustentáculo] da evolução da sociedade no seu conjunto, como o ‘lugar’ em que se vem estabelecer o intercâmbio social além de sua coesão”.

Assim sendo, partimos do pressuposto de que a educação e, mais precisamente, a escola são componentes da superestrutura, e como tal, na ótica do

capital atendem preponderantemente aos interesses da classe que detém os meios de produção. Dessa forma, a escola age como instituição educacional, tendo a função de difundir e inculcar conhecimentos e valores. Constitui-se em um dos instrumentos do capital que justificam esta sociedade, e visa manter e ocultar as contradições próprias da mesma, e assim assegurar o processo de produção e acumulação de capital.

Tal função torna-se explícita, à medida que nesta sociedade, a educação é integrante do conjunto das políticas públicas, e em especial no Brasil, elas se apresentam de forma fragmentada e seletiva, não primando pela totalidade da realidade. Além disso, verifica-se a deterioração do ensino, resultado do descaso com o ensino público por parte dos governos e a exclusão de grande parcela da população ao acesso à educação, apesar de ser afirmado na nossa Constituição como um direito de todos e deve que ser igualmente oferecida a todos.

Para consubstanciar essas colocações, reproduzimos aqui a análise realizada por Silva, M. (2002, p.198):

A apresentação dos dados estatísticos sobre a educação pública no Brasil revela um retrato histórico de exclusão e de excluídos, apesar de, algumas vezes, o governo querer limpar as estatísticas. Concretamente, os dados revelam o aumento da cobertura, mas camuflam a insuficiência e o descaso para se criarem vagas em todos os níveis.

Este fato se verifica em virtude de as políticas sociais, nesta sociedade, aparecerem, ou melhor, serem operacionalizadas com o objetivo de manter submissa a maioria da população. Contudo, a educação escolar não pode ser vista tão-somente como instrumento da classe dominante, mas também como elemento capaz de possibilitar o afloramento da consciência crítica da classe dominada.

A educação pode ter uma função transformadora. Assim, é vista como aspiração de toda sociedade no interior do Estado, ou melhor, pensada e desenvolvida dentro da especificidade da nossa realidade, norteadas pelo ideário da classe trabalhadora, que prima por transformações das estruturas vigentes, por uma nova forma de organização societal baseada na planificação da economia, liberdade e na democracia, pondo fim aos privilégios sociais e à dominação burguesa.

Com base nessas colocações sobre a importância da educação formal, como meio eficaz que inculca e difunde os valores dominantes, podemos considerar que para adequar a educação a seus objetivos, o capital lançou uma dura ofensiva visando reformá-la e assim introduzir os mecanismos capazes de formar o trabalhador da nova sociedade informacional.

É nesse sentido que consideramos imperioso trazer um trecho do Art. 9º, parágrafo 2º da Declaração Mundial sobre Educação para todos, que enfatiza:

Acima de tudo, é necessária uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa [é o caso do nosso país, Brasil]. Agora, mais do que nunca, a educação [escolar] deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico.

Por que só agora a premissa em garantir a educação básica e de qualidade, a todos, reafirmada em vários artigos e inciso do documento?

Sabemos que historicamente o conjunto da sociedade organizada, os educadores, ou melhor, todos aqueles que viam a educação escolar como fundamental para o crescimento humano, exigiram, lutaram, reivindicaram juntos aos governos a universalização da educação de forma democrática e com qualidade que pudesse formar homens produtivos, autônomos e conscientes. Não obstante, mantiveram a educação escolar atrelada ao interesse político, ou nos níveis que não

ameaçassem o *status quo* da classe economicamente dominante. Isto vai configurar a forma como é tratada a educação pública no Brasil. Está é uma observação acerca da questão levantada. Mas decerto, a ênfase dada à educação básica subjaz o atual processo de resignificação do capital que vimos tratando no decorrer deste trabalho.

Segundo Oliveira, D. (2002, p. 126) “[...] o papel da educação no contexto atual é fundamental como uma das Condições Gerais de Produção, indispensável, portanto, para a plena realização da produção capitalista no atual estágio de desenvolvimento”.

Esboçamos em item anterior uma configuração das mudanças que vem ocorrendo em todos os âmbitos da sociedade em decorrência da crise orgânica do sistema do capital a partir da década de 70. Sentidas, contudo, com maior vigor nas décadas seguintes. Nos países da América Latina – onde está situado o Brasil – as mudanças estão sendo orientadas por um programa de reformas, assentadas nos princípios neoliberais, cujo núcleo doutrinário e discursivo fundou-se num acordo global denominado Consenso de Washington¹⁴, que orienta um receituário para superar os efeitos da crise (GENTILI, 2002).

No amplo leque de reformas¹⁵, encontra-se o programa de reformas institucionais, no qual se insere a reforma educacional. Esta e as demais reformas postas em andamento pelo capital têm uma base comum, isto é, um “[...] mesmo núcleo de diagnóstico, propostas e argumentos ‘oficiais’ acerca da crise educacional e de suas supostas saídas [...]” (GENTILI, 2002, p. 15).

Ora, então, qual o argumento neoliberal que justifica a reforma educacional? Bem, segundo Gentili (2002, p. 17, grifo do autor) na ótica neoliberal,

¹⁴ GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso** (2002). Trata amplamente dessa questão.

¹⁵ Este autor enumera as reformas institucionais, algumas já tratadas em itens anteriores.

os sistemas educacionais dos países latino-americanos estão mergulhados numa “[...] crise de *eficiência, eficácia, e produtividade*, mais do que uma crise de *universalidade e de extensão* dos serviços oferecidos”. Trata-se de profunda crise de gerenciamento das políticas educacionais.

Vejamos, ainda, as três premissas que fundamentam o discurso do capital no campo das políticas sociais: - os governos não apenas foram incapazes de assegurar qualidade e quantidade como ainda, eles são estruturalmente inaptos para essas duas dinâmicas; - a expansão dos serviços educacionais é um objetivo já conquistado por quase todos os países da América Latina, sendo os índices de exclusão e de marginalidade educacional uma expressão clara da falta de eficiência do sistema e não de sua escassa universalidade; - a possibilidade de combinar qualidade e quantidade com critérios igualitários e universais é uma falsa promessa dos estados interventores e populistas (GENTILI, 2002, p. 17 - 18).

Como podemos ver, o discurso da ofensiva ideológica da evidente crise¹⁶ e fracasso da escola pública e a decomposição do sistema educacional funda-se como um problema de gestão pela incapacidade do Estado de administrar os bens públicos.

Nessa perspectiva, o fim é transportar para a escola pública a estratificação e segmentação social produzida no âmbito produtivo. Trata-se de adaptar a educação às necessidades do mercado e para isto a escola deve

¹⁶ Com a crise da economia mundial, o capital imprimiu o ajuste neoliberal para garantir e aumentar as taxas de lucro. Para tanto, reduziu drasticamente as verbas para Educação – como também de outras áreas – as quais estão muito abaixo das necessidades para superar à crise. É uma política premeditada e consciente para sucatear a educação. Para confirmar estas nossas palavras, reproduzimos aqui as de Gentili (2002, p. 5). [...] a tão propalada ineficácia e produtividade da escola é não apenas, ainda que fundamentalmente, uma conseqüência direta das políticas de ajuste.

Para entender melhor os fatores que elevaram a crise fiscal do Estado, ver: OLIVEIRA. F. de. “O surgimento do antivalor”, IN: **Novos Estudos**, São Paulo: CEBRAP, nº 22, 1988.

funcionar de acordo com as leis do mercado, tendo como suporte os mecanismos de controle de qualidade. Isto é, a educação escolar deve satisfazer as exigências do mercado, que está dominado pelos interesses das grandes empresas que estão se reestruturando, onde a qualidade e competição são a preocupação principal.

Mais um argumento para clarificar o discurso hegemônico: a escola está em crise porque nela não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual dos “usuários do sistema” (GENTILI, 2002, p. 18).

Essa proposta na realidade consiste em “[...] aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico” (GENTILI, 2002, p. 143). Em outras palavras, significa adaptar os elementos do novo modelo produtivo (toyotismo) de administrar as instituições escolares, por meio de um enfoque gerencial nas atividades administrativas e pedagógicas, visando a qualidade total do processo educacional.

Para materializar tais propostas, articulam duas lógicas aparentemente contraditórias, conforme Gentili (2002, p. 24 - 25): a centralização e a descentralização. A primeira objetiva a centralização do controle pedagógico com desenvolvimento de programas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais, através dos famosos provões. Além de planejamento hipercentralizado de reformas curriculares e implementação de programas nacionais de formação de professores centrado no plano curricular das citadas reformas. No tocante à segunda estratégia, depreendemos que a descentralização da educação tem sua origem no ideário neoliberal. A concepção é que pela configuração atual do Estado, isto é, a redução de sua esfera de ação, torna-se primordial transferir responsabilidades (no caso da

educação) para jurisdições inferiores no que diz respeito às políticas imprescindíveis para a sociedade.

Vale ressaltar que as mudanças impostas ao sistema educacional estão sob a ingerência das principais instituições – representantes legais do capital (Banco Mundial, Unicef e Unesco), que financiam projetos e reformas de ensino.

Sobre isso, Silva, M. (2002, p. 12 e 34) declara:

Nos Estados da América Latina, a instabilidade de suas economias, adicionadas às expectativas das elites nacionais em apropriar-se de capitais por meio da especulação, a incapacidade de saldarem suas dívidas externas e o crescimento do déficit público propiciaram as condições para que o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial assumissem a direção de suas políticas macroeconômica e estabelecessem reformas institucionais que regulariam o fluxo financeiro dentro de outro processo de acumulação capitalista.[...] [Essa política] favorece a implementação das políticas e estratégias do Banco Mundial que, com profissão de fé nas reformas socioeducacionais, [...], propõe medidas para educação pública básica, que na prática são reprodução dos modismos externos, sem o devido discernimento crítico por parte dos gestores nacionais.

A adequação do sistema educacional às exigências do novo processo produtivo, na América Latina, os atuais mentores da política educacional dos países latino-americanos, ou seja, os organismos internacionais de assistência técnica e financiamento, a saber: Fundo Monetário Internacional, Organização dos Estados Americanos, Banco Internacional de Desenvolvimento, Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, definiram uma série de orientações com tal objetivo (FRIGOTTO, 2003).

A série de orientações, intituladas Prioridades e Estratégias para a Educação são dirigidas aos governos, os quais dependem financeiramente desses organismos. As orientações são:

- Alta prioridade à educação básica (ensino fundamental);

- Ênfase ao ensino da linguagem, matemática, ciências e habilidade em “comunicação”;
- Ênfase nas habilidades cognitivas básicas e na escolarização;
- O planejamento de currículo – resultados mensuráveis;
- Educação superior deve ser privatizada – no caso de exclusão dos pobres, o Estado deve fornecer bolsas (LAUGLO, 1997).

Martins, A. (1999, p. 73), analisando os conteúdos das propostas da reforma educativa formuladas pelas agências financiadoras, observou um significativo esvaziamento nas áreas do conhecimento, em favor do âmbito comportamental ao mesmo tempo que revela que a reforma pretendida tem como escopo o cultural necessário ao ajuste social e econômico exigido pelo processo da globalização, com a suposta capacidade para solucionar o “esgarçamento social”.

Cabe salientar que a partir de 1990, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontien, Tailândia, a política do Banco Mundial no setor educacional torna-se mais efetiva. Desta Conferência saiu uma carta de compromisso intitulada Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. As recomendações advindas desta conferência, e da outra realizada em Nova Delhi, em 1993, foram incorporadas ao Plano Decenal Brasileiro, patrocinadas pelo Banco Mundial, Unicef e Unesco em associação com os governos, com metas para universalizar o ensino básico e reduzir a evasão e a repetência escolar.

O Plano Decenal de Educação para todos é um projeto elaborado à luz dos planos neoliberais. Tem como meta dotar a população de conteúdo mínimo para atender às necessidades do mercado capitalista em função das transformações da economia, como novas tecnologias, terceirização, qualidade total na produção. Para

tanto, a universalização do ensino básico é fundamental. Propõe a divisão das responsabilidades do Estado em relação à Educação com a sociedade por intermédio da descentralização.

Entretanto, essa diretriz, acima citada, desde os anos 80 já estava sendo posta em prática, visto que para concessão de crédito, o Banco Mundial impunha condicionantes políticos; um dos princípios que ele vem sugerindo é a realização de reformas educacionais nos diferentes níveis de ensino, onde duas estratégias se destacam:

A primeira, que o Banco que denomina *cost recovery* (recuperação de custos), implica diminuir os encargos financeiros do Estado na área da educação, em consonância com as políticas de ajuste. Para tanto, recomendam-se medidas voltadas para a privatização dos níveis mais elevados de ensino, especialmente, o superior. A prioridade dos recursos públicos deverá voltar-se para o ensino primário, garantindo-se, dentro deste limite inicial, a universalização do acesso à educação.

A segunda estratégia direciona a prioridade dos empréstimos para uma cesta de insumos educacionais [...] para o desempenho escolar [...], bibliotecas, material instrucional e livros [...] (FONSECA, 2003, p. 56).

Tendo em conta essas estratégias, verifica-se a necessidade das reformas educacionais, justificadas pela “[...] deficiência do sistema educativo à luz dos condicionantes da reestruturação do setor produtivo e das mudanças institucionais, que alteram a estrutura do Estado e das relações sociais no âmbito de uma nova ordem mundial” (ROSAR; KRAWCZYK, 2001, p. 34). Cabe, no entanto, sinalizarmos que o Estado está sendo redefinido, em outras palavras, está submetido a severas restrições orçamentárias, logo, não tem condições de financiar essas reformas. Nessas condições,

[...] pretende-se adequar os serviços educativos à demanda do mercado e, ao mesmo tempo, implementar mecanismos de avaliação, de modo a garantir o cumprimento dos requisitos para melhoria da qualidade do ensino, nesta perspectiva, a organização e gestão do sistema tornam-se

dimensões privilegiadas nas reformas educacionais da América Latina (ROSAR; KRAWCZYR, 2001, p. 34).

Na realidade brasileira a reforma educacional ganha vigor, a partir da década de 90, com a implementação do Plano Decenal. A descentralização se apresenta como estratégia de gestão das reformas educacionais, a qual tem se consubstanciado em diversas ações políticas delineadas nos parâmetros curriculares: a implantação de gestão de qualidade total e a reforma do ensino médio (implementado pelo MEC)¹⁷.

Assim, configura-se um quadro de adequação da política educacional e do Sistema Educacional Brasileiro, às exigências dos organismos financiadores, visando à preparação do trabalhador com as competências e habilidades demandadas pelo processo produtivo capitalista. Tal acomodação está avançando pelo âmbito dos currículos da educação formal.

Rosar (2002, p.101) comentou acerca das mudanças em curso no país:

[...] sob a nova ótica da formação geral, prevalece o fundamento da separação, realizada permanentemente pelo capital, entre as funções de trabalho qualificado e as funções de trabalho não qualificado [...]. O MEC aperfeiçoou o esquema dualista que sempre prevaleceu no sistema educacional brasileiro e definiu duas redes de ensino, que permanecem desarticuladas entre si e garantem a formação diferenciada dos segmentos de alunos que terão acesso ao ensino superior e daqueles que não terão. De um lado, o ensino médio de caráter propedêutico, que mantém uma conexão relativa com o mundo do trabalho, porém preservando uma formação generalista; do outro lado, o ensino profissional cujo objetivo é a preparação de mão-de-obra específica para atender às demandas mais imediatas do mercado [...]. [Isto] compreende uma perspectiva de subordinação da escola à economia.

Essa subordinação pode figurar-se mais incisiva ou não, dependendo da posição do governo do país. O certo é que o governo brasileiro segue exemplarmente o receituário das agências financiadoras do desenvolvimento. Nessa

¹⁷ Cf. ROSAR; KRAWCZYK, 2001.

linha, a educação brasileira caminha para adequar-se plenamente nos planos do capital imperialista. E, conseqüentemente, a escola, neste período de flexibilização, como instituição formal de ensino, ressalta a função de motivar o alunado a “aprender a aprender”. Uma vez que a lógica do sistema produtivo exige um “aprendizado vitalício” (BIANCHETTI, 2001).

Por fim, enfrentar a exploração capitalista e, especificamente, a ofensiva da burguesia imperialista sobre o sistema educacional – para colocá-lo a serviço do capital – e acrescentar propostas da Educação, de uma escola e de uma sociedade totalmente diferente da atual, é a luta que devemos travar na contemporaneidade.

3.2.1 Gestão – Descentralização – Autonomia: três caminhos, uma só política

No curso do desenvolvimento capitalista, o processo pelo qual as garantias necessárias são produzidas – e também renovadas – consiste na homogeneização dos mais minúsculos constituintes do sistema como um todo. Historicamente, esta homogeneização ocorre segundo as determinações materiais fundamentais do capital, que correspondem a seus parâmetros exploratórios específicos [...] (MÉSZÁROS, 2002, p. 626).

Essa homogeneização de que trata Mézáros está sendo operacionalizada nos países da América Latina e, no caso particular, do Brasil, por intermédio do receituário neoliberal. Dessa forma, a reforma educativa destaca-se como uma das estratégias fundamentais para a viabilização das condições político-sociais e econômicas, a fim de garantir o metabolismo do capital no atual contexto de sua reorganização.

Como atesta a passagem seguinte: “[...] as reformas educativas em curso têm um caráter homogeneizador, tanto na leitura das realidades nacionais quanto

nas suas propostas, impondo uma padronização de política educacional na região” (ROSAR e KRAWCZYK, 2001, p. 40).

Sem dúvida, subjaz a esse processo: homogeneizar a maneira de pensar e viver a organização atual (capitalista), escamotear diferenças e neutralizar reflexão crítica, impedindo, a formulação de questionamentos sobre a ordem vigente.

Com base nas considerações acima, trataremos da gestão do sistema educativo e unidade escolar como uma nova governabilidade na educação segundo a visão de Krawczyk (2002), tendo em vista assegurar a qualidade do ensino que passou a integrar o discurso dos representantes do capital no processo de operacionalização das condições do mundo globalizado.

Sendo assim, [...] a globalização dos mercados e o desenvolvimento das novas tecnologias criaram as necessidades de dar um novo significado à organização escolar para que a escola seja eficiente e democrática no processo de formação do novo cidadão, o cidadão da era globalizada (KRAWCZYK, 1999, p. 115).

É oportuno destacar que a escola hoje está marcada por uma forma específica de organização que se coaduna com a forma como o trabalho se organiza na sociedade. Como diz Freitas (2003, p. 88 - 89): a escola não é uma ilha na sociedade, uma vez que não se encontra isolada dos demais elementos, que fazem parte desta, ou seja, não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela.

Quando tratamos da organização do trabalho, estamos nos referindo a uma forma específica de organização do trabalho sob a lógica capitalista, isto é, os elementos que compõem o processo de trabalho – meios de trabalho (instrumental), matéria (objeto de trabalho), força de trabalho – não são dispostos de forma aleatória, mas seguem uma orientação específica que tem como fim a produção

capitalista. Convém, no entanto, esclarecer que a organização do trabalho (pedagógico) na escola refere-se à divisão do trabalho neste âmbito. Trata-se da discriminação das atividades desenvolvidas no seio da escola, tais como distribuição de tarefas, divisão de tempo, relações de hierarquia que refletem relações de poder (OLIVEIRA, D., 2002).

Para desenvolver o tema gestão, enquanto tendência no gerenciamento da educação faz-se necessário encetar com a argumentação acima. No entanto, podemos acrescentar o entendimento de gestão que Ferreira (2000, p. 108) desenvolve, assentado nos preceitos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE): “[...] como coordenação ou direção de uma prática que concretiza uma linha de ação ou um plano, e política como orientação mais geral de um processo, direção de mudanças a serem efetuados [...]”, entendimento este que norteará o presente trabalho.

É importante ainda frisar que o tema gestão no cenário escolar está presente no debate político-pedagógico desde a década de 50, mas a partir da década de 80, ganha vigor no contexto da reforma do Estado. Este vigor adveio de um novo sentido que se impôs ao termo gestão, levando Oliveira, D. (2002) a declarar em suas análises sobre as mudanças na organização e gestão da escola, que há um entendimento quase tácito entre os pesquisadores dessa questão, de que o termo “gestão” é mais amplo e aberto que “administração”, o qual ainda se encontra impregnado de conotação técnica das décadas anteriores. Declara que gestão implicaria participação, logo, a presença da política na escola.

Paradoxalmente, Krawczyk (2002, p. 61) diz que o novo modelo de gestão de sistemas educacionais – no interior da atual reforma educacional –

[...] exclui, dentre os princípios da organização da educação pública, o sentido político de sua associação como Estado Nacional e, ao mesmo tempo, propõe uma organização descentralizada, ‘de soluções simples e

eficientes', que tende à atomização dos espaços e instituições e à delegação de competências ao setor privado.

Pelo exposto, o paradoxo realmente existe, visto que de um lado, na ótica dos representantes do capital em questões educacionais, a participação da comunidade é essencial para garantir os resultados positivos na eficiência e na produtividade da escola pública. De outro lado, sob o signo da descentralização, o Estado transfere poderes e funções do nível nacional e regional para o local, tomando a escola como espaço central de gestão. Assim, amplia-se o espaço político no âmbito local com a participação da comunidade e reduz-se espaço político no âmbito nacional, pela tênue relação figurada pela transferência de responsabilidade entre as instâncias de poder do Estado.

A partir desse retrospecto, retomamos a lógica organizacional e gerencial na educação, que tem na descentralização um eixo fundamental. De acordo com Libâneo (2003), essa lógica vem atrelada aos interesses neoliberais de diminuir gastos sociais do Estado, sendo confirmada após promulgação da Lei 9.394/96 (LDB) que centraliza em âmbito federal as decisões sobre currículo e avaliação e repassa para outras instâncias responsabilidades estatais.

Em outra sábia passagem, Libâneo (2003, p. 137) expressa sua visão sobre esse processo:

[...] a descentralização coincidiu com a universalização da cobertura escolar, isto é, iniciou-se quando se passou da preocupação quantitativa para a busca da qualidade na educação. Paradoxalmente, também, a descentralização adveio quando o Estado se esquivou de sua responsabilidade com o ensino.

Tal processo, no âmbito da reforma educacional, é uma estratégia de organização e gestão para o ensino fundamental e apresenta-se travestida em três

configurações: uma como municipalização, que se dá através da passagem de funções para outro nível; outra vem propor autonomia escolar e a última que resgata a responsabilidade social onde todos são responsáveis pelo bem-estar e pela qualidade do ensino no âmbito da escola (KRAWCZYK, 2002).

Esta última perspectiva implica instalar na gestão educacional a lógica do mercado de oferta e demanda. Para tanto, o argumento utilizado é que os pais têm o direito de escolher o melhor serviço de educação para seus filhos, assim, estabelecem diversas estratégias¹⁸ de informação (qual delas reduziu custos; onde existe menor índice de repetência e evasão escolar, etc.) aos pais com o fim de incentivar a competitividade entre as escolas. Nesta linha utilizam-se de outro meio, no caso delegando função e responsabilidade para a comunidade através de envolvimento privado e voluntário no funcionamento e na gestão da escola (KRAWCZYK, 1999, p. 92).

A descentralização como municipalização caracteriza-se pela desobrigação das esferas federal e estadual com o ensino fundamental, sendo transferida a responsabilidade de financiamento e administração das escolas aos municípios, onde a “[...] municipalização é, certamente, a transferência de encargos de uma esfera à outra, mas isso não significa, necessariamente, um processo de ‘democratização’, sentido com o qual é positivamente percebido pelo senso comum” (OLIVEIRA, R., 2003, p. 177).

¹⁸ As estratégias são *ranking* e premiação e consistem na classificação das escolas quanto à captação de recursos e de prestígios. Dentre essas estratégias encontra-se o *vouchers* ou vale educação, as escolas cooperativas e as escolhas *chartes*, ou seja, escolas que a comunidade auto-administra, trabalhando de forma livre e autônoma. Cf. KRAWCZYK, 2002, p. 69.

Rosar (2003)¹⁹ esclarece que tal processo na realidade brasileira é proposta antiga, mas a partir da década de setenta vem se concretizando, por meio da vinculação dos Recursos do Fundo de Participação dos Municípios para aplicação na Educação e pelo reforço técnico e administrativo municipal no campo educacional.

É importante ressaltar, ainda, que o processo de municipalização tem representado uma redefinição e redistribuição por força legal da racionalização econômica, adequando o Estado à política neoliberal. Nesse sentido, a descentralização na ótica de Mendonça (2001, p. 92) [...] é restrita uma vez que pode limitar a discussão sobre gestão educacional aos seus aspectos formais, pouco ou nada acrescentando sobre questão como a ampliação de processos participativos ou a alteração nas estrutura de poder.

Conforme esta via, a gestão educacional não uma segue orientação que busque efetivar a proposta de participação e democratização, logo podemos inferir que esta estratégia faz apenas a transferência de responsabilidades econômico-administrativas para a comunidade, não fortalecendo a relação entre esse binômio.

Em se tratando da autonomia enquanto forma da política de descentralização, objetiva garantir os interesses da comunidade, bem como a sua participação na gestão da escola. Este tipo de organização e gestão escolar vem introduzir princípios de liberdade, flexibilidade, diversidade, competitividade e participação. Princípios estes que norteiam a lógica dominante.

Nas palavras de Krawczyk (2002), a autonomia escolar alcançada, por meio de ampliação da liberdade de decisão e da gestão institucional dos recursos,

¹⁹ C.f. ROSAR, M. de F, F. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional brasileiro. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.) **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

materiais e financeiros busca dinamizar e otimizar a prática escolar e a flexibilização de diretrizes, de forma a assegurar o desenvolvimento do trabalho na escola,

[...] reduzindo ao mínimo indispensável os ordenamentos e controles centrais e homogêneos, e abrindo espaço para que diferentes identidades escolares construíssem seu próprio projeto pedagógico e de desenvolvimento institucional com o objetivo comum de promover a melhoria da qualidade do ensino (MELLO, 1992, p. 194 - 195).

Sob esse ordenamento, a gestão autônoma da escola é entendida como um sinônimo de administração que visa determinados fins e a escola é visualizada como uma empresa, onde a pessoa do diretor é chamada a ser o gestor do funcionamento da escola. Significa, também, que esta fica sem controle do poder político, pois sua gerência dar-se-á pela consciência de seu gestor ou da instituição.

Este enfoque caminha para concretizar a política das agências financiadoras, de livrar o Estado da obrigação em financiar o ensino público, pois a autonomia proposta implica eximi-lo dos encargos financeiros e administrativos, configurando-se em uma lógica perversa do sistema dominante; assim segundo Souza (2002), autonomia da escola não é sinônimo de financiamento local. Compartilhando deste pensamento, cremos que a responsabilidade pela educação, no que tange a este assunto deve ser assumido integralmente pelo poder público e que este tipo de política conduzida sob o “véu do comunitarismo” vem estabelecer mecanismos perniciosos que limitam a autonomia e que expoliam o sentido político-educativo da gestão da educação pública.

Mello (1992, p. 208) lista alguns itens consensuais acerca de autonomia, que acreditamos ratificar o exposto, dentre os quais selecionamos: “A autonomia da escola não é o descompromisso do governo com o ensino, nem da escola com seus

alunos; diretrizes centrais mínimas e flexíveis sobre o que é essencial garantir para todos são imprescindíveis”.

Estabelece também parâmetros que convém apontar:

- A autonomia da escola não é um fim em si mesmo, mas deve visar a melhoria da qualidade do ensino com equidade [...]
- A autonomia da escola não dispensa a atuação do Estado nem das instâncias centrais da administração [...] (MELLO, 1992).

Como podemos observar, a autonomia idealizada pelos atuais definidores da política educacional no país segue a tônica da racionalização do Estado e das instituições escolares públicas. Nesse contexto, à luz da retórica oficial, a autonomia existe pelo simples fato de transferir competências administrativas e financeiras das esferas federal e estadual para as escolas.

Todavia, etimologicamente, o conceito de autonomia significa autogoverno, ou melhor, faculdade de se governar por leis próprias. Isto requer que a escola tenha liberdade, que não se confunda com independência, visto que “A autonomia é um conceito racional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações” (BARROSO, 2000, p. 16).

Como foi dito, a interdependência relacional da autonomia no quadro da reforma da educação brasileira centra-se na perspectiva assumida pelo Estado, ou seja, controle da eficiência e da produtividade da escola através de avaliação.

Importa registrar que:

O desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia das escolas, mais do que ‘regulamentar’ o seu exercício, deve criar as condições para que ela seja ‘construída’ em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que informam o sistema público nacional de ensino [...] e ter presente que

‘autonomia da escola’ resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, integrar e negociar. A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a dos pais, ou a dos gestores. [Em suma] [...] Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais, numa determinada escola (BARROSO, 2000, p. 17).

O mesmo autor prossegue dizendo que:

O que está em causa não é ‘conceder maior ou menor autonomia às escolas’, mas sim reconhecer a autonomia da escola como um valor intrínseco à sua organização, e utilizar essa autonomia em benefício das aprendizagens dos alunos. [Assim] A autonomia das escolas não constitui, portanto, um fim em si mesma, mas um meio de a escola realizar, em melhores condições, as suas finalidades [...] (BARROSO, 2000, p. 18).

Em síntese, para dar viabilidade ao plano neoliberal da educação, o Estado adota toda uma retórica de autonomia financeira e administrativa da escola, que representa uma tática para promover uma abertura na participação da discussão e elaboração dos projetos – própria da política neoliberal – que devem estar subordinados à política dos governos. Da mesma forma, a autonomia é buscar recursos juntos à iniciativa privada para escola. Quer dizer, na verdade, as escolas não terão autonomia de fato. Trata-se do discurso para contar com a comunidade escolar (pais, alunos e trabalhadores em educação) a participar da realização dos projetos, mas em consonância com a regência dominante.

3.2.2 Qualidade Total

A caminhada até aqui permitiu a visualização das questões intimamente ligadas à centralidade assumida pela educação escolar, principalmente, a partir da

década de noventa nos países da América Latina, devido à mudança no padrão de produção material do taylorismo/fordismo para o padrão toyotista de produção.

Com essa mudança, a educação deve assumir uma nova postura; em outras palavras ela, torna-se um fator estratégico, tendo em vista que o domínio do conhecimento e da informação será o único caminho para que o homem garanta as condições de sobrevivência em um mundo globalizado e em contínua mutação.

Para tanto, a qualidade é a primeira palavra a ser pensada como núcleo das orientações para adequar a educação escolar aos novos rumos da sociedade capitalista. Logicamente, outras palavras a complementam, como por exemplo eficiência, eficácia e efetividade. Entendendo eficiência como maneira certa de produzir qualidade, a eficácia como fazer a qualidade certa, a efetividade como a conjugação das duas primeiras palavras. Isto não é um jogo de palavras, mas parâmetros que deverão ser utilizados em todos os processos da escola. Nesta ótica, o processo é toda atividade no interior da escola, que combine pessoas, máquinas, equipamentos, materiais, métodos, informações e decisões para produzir /alcançar uma meta específica (MONTEIRO, 1991).

A qualidade no campo educacional para Gentili (2001) se desenvolve em fins da década de oitenta como uma contraface do discurso, (poderíamos dizer também de lutas) pela democratização. Na América Latina, os países discutiam a agenda política democratizante após longos anos de governos autoritários. Em contrapartida, o tal discurso foi permeando entre os burocratas e intelectuais o movimento da qualidade, “[...] de caráter reagente e orientado para despolitização do capitalismo” (GENTILI, 2001, p. 121).

Em pouco tempo, num processo que este autor chamou de transposição, isto é, o deslocamento do problema da democratização ao da qualidade, o discurso

pela democratização da educação foi assumindo o conteúdo e a fisionomia de uma retórica conservadora funcional e coerente ao feroz ataque aos espaços públicos.

Freitas (2003) destaca que provavelmente estamos diante de uma retomada do tecnicismo sob as novas bases: uma espécie de neotecnicismo. Inserem-se também a essas transformações, correntes baseadas no neocorporativismo do Estado, no racionalismo econômico e no gerenciamento econômico e na teoria do capital humano.

Esses movimentos, que começam a se apresentar no Brasil, são considerados pelo autor como instrumentos centrais na mediação entre a educação e as novas exigências da competitividade industrial (FREITAS, 2003, p. 131).

No discurso do neocorporativismo, o Estado age no interesse nacional, costurando relações de trabalho entre ele, o setor privado e os sindicatos. No discurso do racionalismo econômico, a ênfase é na eficiência, na diminuição de custos e na qualidade, articulada com a obtenção de objetivos do Estado. No discurso do gerenciamento, o modelo da administração privada é assumido pelo setor público, sem que sejam consideradas as diferenças essenciais entre o objetivo de um e de outro. Finalmente, no discurso da teoria do capital humano, as pessoas são vistas como mercadorias que detêm valor, o qual pode ser aumentado pela ação da educação sistemática. Segundo essa lógica, a educação e a escola, por sua importância social e estratégica, passam por um processo de reorganização e direcionamento, de acordo com os imperativos do mercado da livre concorrência.

Seguindo esse raciocínio, poderíamos continuar tratando da qualidade nos parâmetros expostos. Entretanto, uma ressalva merece ser introduzida de modo que possamos averiguar a sua manifestação no processo histórico.

Verificamos com a colaboração de Enguita (2001, p. 45–73) “[...] que a cada etapa de desenvolvimento histórico do capital, o conceito de qualidade muda de foco. No esplendor do Estado de Bem-Estar, padrão de acumulação taylorista/fordista [...]”, a qualidade correspondia à dotação de recursos (humanos e materiais) nos sistemas escolares, o que implicaria maior qualidade, enquanto na educação, qualidade significaria promover igualdade de oportunidades.

Nos anos oitenta, o foco da qualidade desloca-se dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo de resultados com o mínimo de custos. De acordo com a lógica empresarial, importa identificar antes os resultados, não importando a forma. Desta vez, a tônica da qualidade é a “excelência” que vem direcionando a política educacional.

Enguita, citado por Gentili (2001, p. 158 - 159), assinala que:

A insistência na ‘excelência’ e na ‘qualidade’ simboliza o passo de preocupar-se com a educação da maioria a fazê-lo com a educação da minoria. A idéia de ‘excelência’ trata de mobilizar a competitividade entre as escolas e entre os alunos, organizando a educação como um campo de provas cujo objetivo principal é a seleção dos melhores. Buscar a excelência é buscar estes, os mais dotados, para tirá-los do suposto marasmo geral e colocar à sua disposição os melhores meios.

A idéia de busca da excelência parte, explícita ou implicitamente, da aceitação da imagem de uma sociedade dual. Para a maioria, para os que ocuparão os postos de baixa qualificação, sem espaço para a iniciativa nem capacidade de decisão, qualquer educação serve. Para a minoria, para os que se sobressaem, para os que tomarão as decisões pelos demais, deve haver uma educação também “excelente”. Teoricamente, há primeiro que encontrá-los, mas, em realidade, se encontram sozinhos, pois já denominaram-se a si mesmos ou seus pais já o fizeram por eles.

A verdade é que a mudança no eixo sustentador da qualidade expressa precisamente as mudanças de clima ideológico de cada etapa de ressignificação do capital, porém o cerne dessa perspectiva, como mostra Gentili (2001), é a necessidade de manter as condições de sustentabilidade da atual sociedade.

Ciente dessa compreensão, Freitas (2003, p. 135) enfatiza:

A qualidade não é uma questão apenas técnica. Há, também, uma qualidade política.[...] [E ainda salienta:] Iguamente graves são as formas de controle social embutidas na dinâmica da Qualidade Total, as quais incentivam a cobrança horizontal, articulada com o poder vertical, e podem conduzir as formas 'facistas' de controle dos professores mais progressistas [...].

Entretanto, convém ressaltar que atualmente a gestão da educação já recebe forte influência dos chamados programas de qualidade, na perspectiva da nova retórica, que redireciona as tecnologias de gerenciamento da organização do trabalho pedagógico nas escolas, com vistas ao aumento da produtividade e diminuição dos custos – “custo-benefício” – à moda das atividades similares desenvolvidas na esfera produtiva – indústria.

É difícil negar que essa lógica, adotada pelo capital para resolver a “crise” da educação, se utiliza dessa “técnica” para regular a sociedade, e também a educação, por meio do gerenciamento privado que firma seus objetivos e metas na otimização dos recursos. Logo, não se encontrará a solução para a questão, se não houver “retorno financeiro” do que for investido. Fato este que, não agrega valor, mas também agrava a situação.

Nesse passo, o gerenciamento da escola nos parâmetros de Qualidade Total torna-se o caminho seguro para garantir a qualidade na educação escolar.

Ao abordar a Qualidade Total no serviço público, Monteiro (1991, p. 19) apresenta a seguinte conceituação:

Qualidade Total é a preocupação com a segurança e a qualidade do produto, a cada passo do processo [...].

Para elucidar esta conceituação, reproduzimos aqui a análise realizada por Freitas (2003, p. 133, grifo do autor) a respeito dessa questão:

A Qualidade Total significa que o objetivo de gerenciar a qualidade se estende em três direções. Em primeiro lugar, trata-se de controlar **toda a vida do produto** ou serviço, **não apenas a concepção e produção**, mas também os fornecimentos, as atividades administrativas e de gestão, etc. Todas as funções e atividades da unidade produtiva são afetadas, **sem exceção**. Em segundo lugar, a **participação de todos** é indispensável. Em verdade, a qualidade total é assunto que diz respeito a todos: cada um, no seu nível, deve ter objetivos de qualidade, identificar problemas e adotar medidas preventivas e corretivas. Enfim, a qualidade total deve se estender ao ambiente da unidade de produção.

Dentro dessa lógica, o mecanismo principal para que sejam atingidos os objetivos é a formulação de sistemas de controle de produção, que têm como suporte essencial a integração dos produtores aos objetivos empresariais, sob a argumentação de que a Qualidade Total “[...] é o verdadeiro objetivo de qualquer organização humana: satisfação das necessidades de todas as pessoas e, dessa forma, o controle para o alcance da Qualidade Total é o controle exercido por todas as pessoas para satisfação das necessidades de todas as pessoas” (CAMPOS apud TUPPY, 1998, p. 73).

Podemos dizer que o controle do processo é o núcleo do mecanismo da Qualidade Total e o fator de seu sucesso, cabendo ao empregado assumir suas próprias responsabilidades, no que se refere ao estabelecimento de padrões e rotinas no desempenho de suas tarefas e no controle de itens de verificação (índices numéricos) previamente determinados (TUPPY, 1998).

Pelo que acabamos de expor, que feição essa proposta de Qualidade Total apresenta no âmbito educacional?

A retórica da qualidade no campo educacional assume grande parte dos conteúdos do campo produtivo-empresarial. Para Gentili, o Programa Escola de Qualidade Total (EQT) que tem sido desenvolvido no Brasil resume, em grande parte, as características educacionais norte-americanas. Baseia-se na aplicação do método de Deming de administração dos 14 pontos na gestão de instituições escolares, como forma de analisar e repensar as estruturas, funções e atividades da escola. Este modelo, aplicado inicialmente nas empresas particulares, segundo os difusores dessas idéias, pode ser extrapolado para qualquer tipo de organização humana, independentemente de seu vínculo, caráter, tamanho, localização, área de atuação ou razão de ser. Tem, ainda, claro sentido micro-institucional e suas estratégias são do tipo participativo que traduzem no cotidiano escolar a filosofia de qualidade.

A proposta da Escola de Qualidade Total se baseia nos seguintes pontos de Deming: 1) Filosofia da qualidade; 2) Constância de propósitos; 3) Avaliação do processo; 4) Transações de longo prazo; 5) Melhoria constante; 6) Treinamento em serviço; 7) Liderança; 8) Distanciamento de medo; 9) Eliminação de barreiras; 10) Comunicação produtiva; 11) Abandono das quotas numéricas; 12) Orgulho na execução; 13) Educação e aperfeiçoamento; 14) Ação para a transformação. (GENTILI, 2001, p. 144).

Esses aspectos se completam com os princípios apresentados por William Glasser, difusor das idéias de Deming no campo pedagógico: 1) Gestão democrática ou por liderança da escola e das salas de aula; 2) O diretor como líder da comunidade; 3) O professor como líder dos alunos; 4) A escola como ambiente de satisfação das necessidades de seus membros; 5) Ensino baseado no aprendizado cooperativo; 6) Participação do aluno na avaliação de seu próprio

trabalho; 7) Trabalho escolar de alta qualidade como produto de uma escola de qualidade. (GENTILI, 2001, p. 144).

Seguido esse raciocínio, o produto educativo é aquele que possui como pré-condição a capacidade de adaptar-se às demandas do mercado, atuando competitivamente neste. (GENTILI, 2001).

Este mesmo autor (2001, p. 157) ainda atesta que os critérios do campo educacional em nada se distinguem do mundo empresarial, apresentando alguns pontos de contato:

- Adaptabilidade e ajuste de mercado
- Competitividade
- Produtividade
- Rentabilidade
- Mensurabilidade

Em conformidade com essa feição, vem sendo implementado o Projeto de Qualidade Total na Educação com o intuito de garantir a qualidade dos produtos educacionais e a gerência do trabalho escolar. “Trata-se dos ajustes da educação nos seus diferentes níveis ao paradigma da empresa nas unidades escolares” (FERNANDES NETO, 1995, p. 10), tendo em vista as exigências do avanço técnico-científico, que imprimem maior concorrência sobre a produção capitalista.

O projeto QTE é permeado por “um discurso homogêneo e unificador, onde as diferenças são destacadas de suas bases sociais e aplainadas na ênfase de suas promessas” (ALMEIDA, 1995, p. 4). Daí seu escopo ideológico, pois suas propostas estão direcionadas em conformidade com as novas demandas da competitividade.

Neste sentido, as iniciativas que visam à qualidade sob este enfoque foram colocadas em ação a partir de 1990, por meio de iniciativas originárias do acordo entre Banco Mundial (BIRD) e o governo brasileiro pelo esforço da Fundação Christiano Ottoni, vinculada à Escola de Engenharia de Minas da Universidade Federal de Minas Gerais, que ganhou notoriedade por divulgar no Brasil os preceitos da Gerência de Qualidade Total (GQT) na iniciativa privada. Sua primeira grande atuação refere-se ao convênio com a Secretaria de Estado de Minas Gerais, em 1992. Trata-se da implantação do Projeto de Qualidade Total nas escolas da rede estadual. Foi considerada uma iniciativa sem precedente por abarcar 17 escolas do Estado e ser a primeira experiência em nível nacional e internacional dessa magnitude. (TUPPY, 1998).

Essa experiência teve grande aceitação e disseminou-se nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul, Ceará, etc. aparecendo na forma de diferentes projetos, mas todos com o mesmo conteúdo.

É relevante salientar que dentre os mecanismos (ensinamentos) da proposta de Gerência de Qualidade Total encontra-se o “Programa 5S” que recomenda uma série “senso”: 1S – senso de utilização; 2S – senso de coordenação (o que precisamos toda hora deve ficar mais fácil de pegar); 3S – senso de limpeza; 4S – senso de saúde (tudo limpo e ordenado - saúde física e mental); 5S – senso de auto disciplina (devemos nos lembra de praticar todos os “S”). (GODOY; AMORIM, 1995).

Na mesma linha, projetos foram implementados, como o de Educação Básica para o Nordeste (Projeto Nordeste II), além do programa FUNDESCOLA. O Maranhão adotou o Projeto de GQT na educação, implantado pela Secretaria da Educação em parceria com a Fundação Christiano Ottoni, a partir de 1996.

4 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA ENQUANTO ESTRATÉGIA DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

De posse do quadro argumentativo anterior, conduzimo-nos para investigar o projeto nuclear do FUNDESCOLA, ou seja, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Antes de caminharmos por este terreno, temos que contextualizar o planejamento estratégico para facilitar o entendimento do PDE. Da mesma forma, pensamos ser preciso enveredar pelo programa que deu origem a tal projeto, para a partir de então, explicitar suas características, funções, objetivos e formas de estruturação.

4.1 Planejamento Estratégico - noções

Discutimos alhures as transformações vivenciadas pela sociedade nas duas últimas décadas do século XX, em consequência da crise estrutural do sistema capitalista, como ressalta Mészáros (2002). No interior desse intenso processo, a propalada falência do Estado Provedor conduziu a reformas das políticas sociais, em particular da educação. As propostas apresentadas, prioritariamente, foram a desconcentração e a descentralização, com vistas a recuperar a capacidade de ordenamento e planejamento de tal política. Não o planejamento centralizado do período da ditadura militar, que no atual contexto esmaece, mas o

[...] planejamento descentralizado onde orientações gerais indicam o norte que a organização deve seguir e, concomitante, atribuem mobilidade às unidades [escolares] dos sistemas para que possam adequar as especificidades da realidade circundante (OLIVEIRA, D., 2003, p. 88).

A realidade circundante apresenta-se de forma heterogênea, móvel, flexível. Por conseguinte, os mecanismos de ordenamento da educação devem pautar-se pela noção de estabilidade e de instabilidade temporal. Em outros termos, a realidade atual está em constante mudança, por isso a capacidade de previsão deve ser instantânea e ágil para reelaborar eficientemente os processos das mudanças ocorridas ou enunciadas (OLIVEIRA. D., 2003, p. 90).

Do que precede, certamente, o planejamento estratégico coaduna-se a essa realidade, por se constituir em um mecanismo que trata de questões estratégicas, isto é, posições futuras, inovadoras e vantajosas para comunidade escolar. Ou melhor, no olhar de Motta (1991) um processo contínuo de antecipar mudanças futuras, tirando vantagens das oportunidades que surgem, examinando os pontos fortes e fracos das escolas, estabelecendo e corrigindo cursos de ação a longo prazo. E ainda, como um conjunto de atividades em que a instituição analisa as suas forças e fraquezas, o ambiente externo, com os seus cenários, suas ameaças e oportunidades, e estabelece estratégias capazes de levá-la para um futuro sustentável.

Por conseguinte, dessas definições – há muitas outras – ficou evidente que o processo de planejamento tem as seguintes características: leva em consideração as mudanças na sociedade; ações contínuas e permanentes; nos termos atuais, objetiva “excelência” do trabalho pedagógico (educativo), e processo ordenado e racional.

O planejamento estratégico, então, busca responder a estas perguntas: quem somos nós? Onde queremos estar? O que queremos ser? E quando?

Gostaríamos de continuar falando deste assunto, porém por outra via, a de origem do termo “estratégico”. Sim, este termo é originário da arte de dirigir

guerras, ou seja, é um termo bélico associado à idéia de conquista de lugares, posições, nações e condições futuras.

Passou a ser empregado na área de administração na década de 50, com vistas a desenvolver nas empresas a idéia de prospectar o futuro. Na década seguinte é associado a planejamento, tem ampla penetração em diversos meios. Na década de 70 surge o termo planejamento estratégico como impulsionador das organizações, diante dos desafios de uma sociedade, com mudanças cada vez mais velozes.

Transportado para o âmbito da Educação, sofre as devidas adaptações, a idéia é perceber o contexto externo, os limites, os elementos que imputam problemas a educação (unidade escolar). Certo que esse contexto pode oferecer oportunidade de desenvolvimento para a escola. Para isto, a escola tem que definir uma posição no presente e no futuro.

Nesse meio o planejamento pode ser pensado como instrumento para obtenção de condições (financeira, recursos humanos, tecnológicos, etc.) para enfrentar os novos cenários e exigências futuras.

Na composição do planejamento estratégico, alguns aspectos lhe garantem sua especificidade:

- Valores, credos, crenças, marcos doutrinários e mitos;
- Estilo de liderança
- Comportamento grupal
- Motivação
- Espírito de equipe
- Qualidade do ambiente
- Qualidade de vida

- Espírito de criatividade e inovação

Dessa forma, sua construção é composta de cinco fases, a saber:

A primeira fase, um exame ou prospecção da situação: estudo minucioso do ambiente externo e interno à escola. Numa segunda fase consta da definição de objetivos visados pela escola, bem como o caminho (estratégias) para tal feito. Na terceira fase, ocorre a elaboração dos planos. A quarta fase, a execução do plano de ação. Na última fase procede-se ao controle das ações planejadas.

Tendo em vista o exposto, planejamento estratégico configura-se num conjunto estruturado de ações estratégicas, na perspectiva dominante, capazes de possibilitar os melhores resultados nos investimentos administrativos e pedagógicos da unidade escolar.

É importante registrar que este tipo de planejamento exige mudanças drásticas na gestão da escola, daí o gerenciamento, ou gestão participativa, conforme sua “natureza”, ser requerida porque os desafios postos por ele precisam ser alinhados constantemente.

4.2 Programa Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA

Agora enveredaremos pelo Programa que deu origem ao Plano de Desenvolvimento da Escola, ou seja, FUNDESCOLA, assim como já discutimos em outro item a política das agências financiadoras para a educação dos países da América Latina. Tal política está sendo viabilizada por meio de acordo técnico-financeiro, mais especificamente no Brasil entre Governo Federal e o Banco Mundial.

Esses acordos passam a ser operacionalizados por projetos/programas²⁰, como é o caso do Projeto de Educação Básica para o Nordeste – II Programa Nordeste – implantado em 1993, que atuava nas regiões Norte e Nordeste pela atenção especial que essas regiões requeriam, na ótica oficial, devido à gravidade dos problemas educacionais acumulados nessa área (ROSAR, 2003).

Esse programa estava [...] centrado na melhoria da qualidade e no fortalecimento da unidade escolar, estando definidas a diretriz estratégica e as diretrizes orientadas de curto e médio prazo. A diretriz estratégica seria: novos padrões de gestão para o fortalecimento da unidade escolar a partir da elaboração de um projeto institucional que reúna as condições financeiras, administrativas e pedagógicas adequadas para garantir a concretização das metas de melhoria qualitativa do ensino. (ROSAR, 2003, p. 129).

No RELATÓRIO Analítico (1994 a 1999) da performance desse projeto no noticiário nacional é dito que a experiência com o Projeto Nordeste terminou com um resultado frustrante. Por exemplo, do montante de recursos R\$ 800 milhões destinado para o ensino fundamental na região Nordeste, no final de sua vigência não foi aplicado todo o dinheiro.

Fizemos um pequeno prospecto do Projeto Nordeste para expor que ele foi substituído pelo Programa Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA. É um Programa que nasceu de um convênio entre Governo Federal (MEC) e o Banco Mundial (BIRD). Seu objetivo é garantir o acesso e a permanência de crianças nas escolas do ensino fundamental, melhorar a qualidade do ensino e tornar mais eficiente a gestão das escolas, das secretarias estaduais e municipais de Educação, tendo como linhas centrais de atuação o fortalecimento da escola e a sua relação com a comunidade. A atenção na escola fundamenta-se em pesquisas que demonstraram que a escola faz a diferença e que a forma como se organiza, ou

²⁰ Cf. ROSAR, 2003.

seja, a forma como a liderança da escola e os professores se relacionam, o clima escolar, a maneira como o currículo é organizado, a metodologia de ensino utilizada, a clareza dos objetivos que a escola busca alcançar e a maneira como se relaciona com os pais e a comunidade contribuem para garantir o sucesso da aprendizagem do aluno (AMARAL SOBRINHO, 2001).

Sobre isto, diz Fonseca (2005):

Para atingir suas metas e objetivos, o FUNDESCOLA adota estratégias de gestão escolar que se pretendem *inovadoras*, cujo objetivo é colaborar com as Secretarias Municipais de Educação na formulação de políticas educacionais que visem ao fortalecimento da escola, buscando melhor compreender suas funções, sua organização, suas práticas de gestão e seu relacionamento com outros órgãos e com a comunidade. Complementa esta estratégia o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação, destinado a atualizá-los e capacitá-los nas questões relacionadas à gestão administrativa, financeira, orçamentária, organizacional, pedagógica e de recursos humanos e materiais.

Destinado a fortalecer o ensino fundamental, o Programa foi implementado em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das regiões mais pobres do Brasil Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com investimento de US\$ 1,3 bilhões. Os recursos foram aplicados na gestão escolar, na estrutura física, em equipamentos e na qualificação educacional.

Em agosto de 1998 foi lançada a primeira etapa com o Programa FUNDESCOLA I executado até 2000. Em 1999 foi iniciado a segunda etapa com o Programa FUNDESCOLA II, a ser implementado em um período de 5 anos.

Segundo consta no RELATÓRIO Analítico, para evitar as distorções ocorridas no Projeto Nordeste, o MEC adotou o sistema de descentralização e de repasse direto de recursos e ainda possibilitou a articulação das redes de ensino estaduais e municipais. Entretanto, para repassar os recursos é celebrado convênio, com os municípios das Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP) das microrregiões

mais populosas das regiões de abrangência do programa. Para celebrar o convênio é necessário apresentação de projetos educacionais em forma de Planos de Trabalho Anual à direção geral do Programa FUNDESCOLA, sendo que tais projetos devem ter por base as normas do Programa.

Cumprir anotar que o sistema de financiamento do FUNDESCOLA obedece definições do acordo internacional, sendo que no primeiro ano de sua implementação, os recursos para as escolas provinham integralmente do Programa. Nas fases subsequentes, os estados/municípios passam a arcar gradativamente com as despesas, até assumí-las totalmente.

Outro ponto relevante a registrado é que tal programa é composto de diferentes projetos voltados para o planejamento, readequação e reforma do espaço físico (prédios), compra de equipamentos e mobiliários escolares (carteiras, mesas, ventiladores, etc.) e formação de professores.

4.3 Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE

Atualmente, a Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (SEDUC) está conduzindo uma experiência de Qualidade Total que é o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o principal projeto do FUNDESCOLA. Trata-se de um processo gerencial de planejamento estratégico, elaborado de forma participativa pela comunidade escolar e coordenado pela liderança (diretor) da escola como um processo que implica organização, trabalho coletivo, análise de dados, definição de funções e atribuições, execução e monitoramento. “Todos os sócios do empreendimento devem estar no mesmo movimento: fornecedores externos e internos, autoridades, etc” (XAVIER, 1992 apud FREITAS, 2003, p.133).

É um instrumento que visa a melhoria da gestão da escola no seu contexto global, envolvendo os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Ele auxilia a escola a se organizar de maneira eficaz e, sobretudo, a perceber a necessidade de mudar os procedimentos de gestão escolar e de definir seus objetivos e estratégias. Segundo o discurso de seus idealizadores, a melhoria do ensino passa pela qualidade da escola, então, para melhorar a qualidade do ensino é necessário investir na escola, nos processos que são desenvolvidos no seu interior. A gestão escolar passa a ser mais eficiente e eficaz, voltada à aprendizagem do aluno.

Fonseca (2005) percebe esse projeto assim,

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é o projeto nuclear da FUNDESCOLA, visando à modernização da gestão e ao fortalecimento da autonomia da escola, mediante a adoção do modelo de planejamento estratégico que se apóia na racionalização e na eficiência administrativa. A eficiência é garantida pela redução do gasto educacional, permitindo que os recursos sejam destinados às instituições mais eficientes, capazes de utilizá-los com maior vantagem.

Para elaborar o PDE, cada escola selecionada deve dispor de um manual intitulado “Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola”, que dispõe todos os procedimentos que a mesma deverá desenvolver para produzir o PDE, apresentando também toda formatação do projeto.

No que se refere à estrutura o PDE constitui-se de duas partes: Visão Estratégica e o Plano de Suporte Estratégico. Na visão estratégica, são levantados pela escola: os valores que defende; a visão de futuro, isto é, o perfil de sucesso que almeja atingir no futuro; a missão, configura-se da razão de ser da escola e os objetivos estratégicos são os alvos a serem alcançados no período de 2 a 5 anos. O Plano de Suporte Estratégico é formado com base nos objetivos estratégicos, o

conjunto de estratégias, metas e planos de ação que transformarão a visão estratégica em realidade. (Manual do PDE, XAVIER; AMARAL SOBRINHO, 1999).

Esta descrição da estrutura do PDE pode ser visualizada na figura:

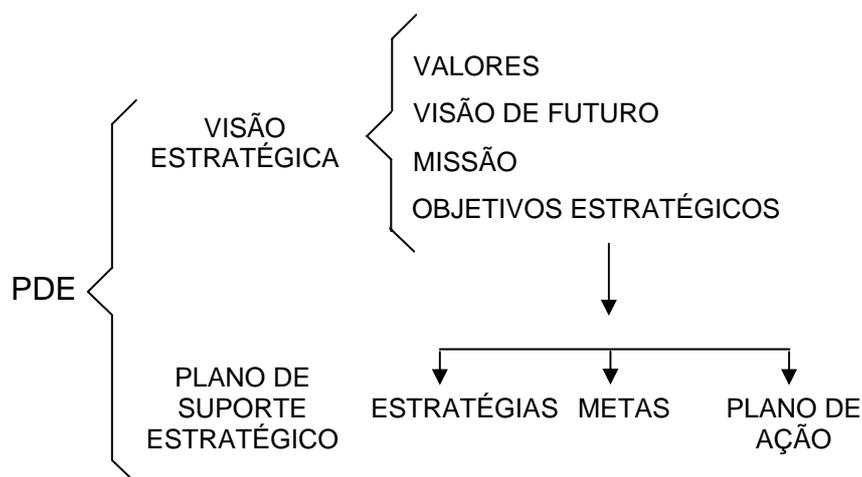


Fig. 1 – Representação gráfica do PDE

Fonte: Manual como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola, 1999.

O manual inclui os itens a seguir, que por vezes se desdobram em etapas, que a escola deverá seguir na implementação do PDE.

- Formulário 1 – Perfil e funcionamento da escola, identificando e caracterizando a escola e os responsáveis pela elaboração do PDE. Este item coincide com a fase de preparação.
- Formulário 2 – Síntese da análise situacional, abrangendo o perfil, o funcionamento, fatores críticos e sucesso na escola, coincidindo com a fase diagnóstica.
- Formulário 3 – Visões estratégicas contendo os valores, visões de futuro, missão, objetivos estratégicos.
- Formulário 4 – Objetivos estratégicos, estratégias e metas.

- Formulário 5 – Plano de suporte estratégico e plano de ação.

Os itens 3, 4, 5, referem-se à fase de definição da visão estratégica e do plano de suporte estratégico. Posteriormente, coloca-se em prática a execução do plano, para finalmente acompanhar e controlar sistematicamente os planos de ação.

A figura abaixo representa esquematicamente o exposto:

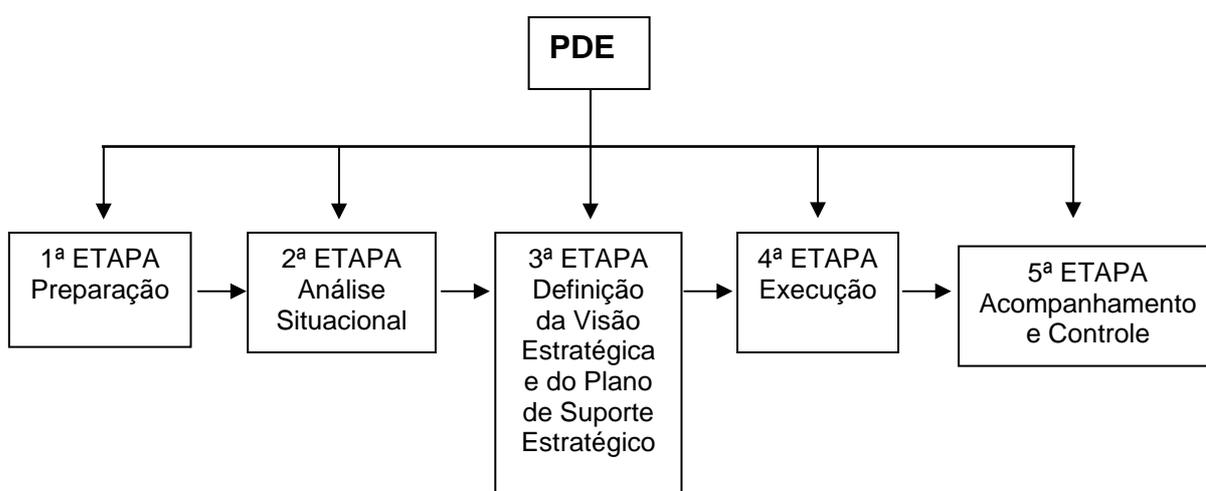


Fig. 2 – Etapas de elaboração e implementação do PDE

Fonte: Manual como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola, 1999.

O primeiro passo para constituição do PDE na escola é seus representantes participarem de uma capacitação sobre a metodologia do projeto. Voltam para escola e convocam uma assembléia com a comunidade escolar e divulgam esta metodologia. Então, a comunidade a escolar decide se adere ou não ao projeto. Caso concordem com o projeto, procedem à formação do Grupo de Sistematização (GS), composto pelo diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, orientador, secretário e representante dos professores. Em seguida, é definido o coordenador, e todos estudam o manual “Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola”. Com o entendimento deste documento, o diretor

procede ao esclarecimento a toda comunidade escolar (professores, pais, alunos e demais colaboradores) sobre PDE.

Concluída essa etapa, o GS faz o levantamento dos dados e das informações sobre o perfil e funcionamento da escola (Formulário 1). Segue com a análise dos fatores determinantes da eficácia escolar que representa o Questionário 2, composto de fatores que englobam vários requisitos, estes por sua vez, desdobram-se em um conjunto de características.

Os fatores, conforme diz o “Manual do PDE” (XAVIER; AMARAL SOBRINHO, 1999, p.38) “[...] que, se controlados, isto é, se bem gerenciados, tornariam a escola eficaz”, subdividem-se, didaticamente, em seis grupos:

- Efetividade do processo de ensino-aprendizagem;
- Clima escolar;
- Envolvimento dos pais e da comunidade;
- Desenvolvimento do patrimônio humano;
- Gestão participativa dos processos;
- Instalação e materiais de ensino.

Dentre estes, como observa o “Manual do PDE” (XAVIER; AMARAL SOBRINHO, 1999, p.39) devem ser priorizadas a efetividade do processo de aprendizagem, que consiste na razão de ser da escola e a gestão participativa de processos, que garantirá o gerenciamento científico e eficaz dos processos na escola.

Após o preenchimento do Questionário 2, o GS prossegue com a avaliação estratégica da escola (Questionário 3). Trata-se das forças e das fraquezas da escola (análise do ambiente interno), e das oportunidades e ameaças (análise do ambiente externo) que afetam ou podem vir a afetar o desempenho da

escola. Com este instrumento, a escola poderá avaliar a sua capacidade de implementar suas metas de melhoria (XAVIER; AMARAL SOBRINHO, 1999, p. 40). Em síntese, as forças podem ajudar a escola a captar as oportunidades, diminuir as fraquezas e contrapor as ameaças.

A partir de cada questionário, é feita uma ficha-resumo, concluindo assim, o diagnóstico da escola. Com base neste, são identificados os fatores críticos de sucesso da escola, ou seja, aquilo que ela deve fazer para melhorar seu desempenho.

De posse do arcabouço de dados acerca da escola o GS irá, efetivamente, produzir o PDE especificando a definição da visão estratégica que se desdobra em: valores, visão de futuro, missão e objetivos estratégicos.

No que se refere aos valores, o GS deve buscar as crenças e convicções sob as quais a escola é edificada, pois constituem elementos que direcionam as ações das pessoas na escola. Tal direcionamento tem como alvo as aspirações da escola, isto é, o que pretende ser no futuro (visão de futuro). Isto fará com que a escola tenha maior clareza do que é preciso fazer para atingir sua pretensão.

“A missão é uma declaração sobre o que a escola é [no dia-a-dia], sobre a sua razão de ser, seus clientes e os serviços que presta” (Manual do PDE, p. 133).

Consciente da missão, é hora de estabelecer os objetivos estratégicos, ou seja, “[...]os alvos perseguidos ou as situações que a escola pretende atingir num dado período de tempo (2 a 5 anos) ligadas à visão de futuro e à missão, que direcionarão o trabalho da escola [...]” (XAVIER; AMARAL SOBRINHO, 1999, p. 138). No item “dicas” (p. 140) do mesmo manual é recomendado que tais objetivos sejam definidos com base nos fatores que determinam a qualidade da escola. São aqueles levantados no Questionário 2.

Com a definição de todos os itens que compõem a visão estratégica, o GS parte para definir as estratégias, metas e planos de ação (Plano de Suporte Estratégico). Em outras palavras, vai estabelecer estratégias que possibilitarão a construção dos objetivos estratégicos e, posteriormente, desdobrá-las em metas e planos de ação.

As estratégias são de “natureza qualitativa, provêm dos objetivos estratégicos”. Devem ser amplas para englobar a maneira pela qual a escola pretende atingir o objetivo. A partir destas, são elaboradas as metas, que consistem na definição dos resultados a serem alcançados de modo que os objetivos estratégicos possam ser realizados, contudo, sua constituição exige a resposta da seguinte pergunta: “quais as ações a curto prazo necessárias para dar suporte a cada estratégia e cada objetivo estratégico?” (XAVIER; AMARAL SOBRINHO, 1999, p. 146). Isto quer dizer que as metas são orientadas para o resultado, pelo conteúdo qualitativo mensurável de sua composição.

“Para cada meta a escola tem que apontar os problemas que pretendem solucionar e em que parte da análise este problema foi detectado. Se a escola não puder fazer isso, a meta não terá consistência e terá que ser revista.”(XAVIER; AMARAL SOBRINHO, 1999, p.153).

No tocante ao Plano de Ação, configura-se no detalhamento das metas em ação. Estas devem ser consistentes para o atingimento das respectivas metas, todavia, devem ser apenas ações consideradas críticas para o alcance da meta, e não estratégias de rotina.

É relevante registrar que como sugere o Manual do PDE, a estrutura que garante a elaboração e implementação do PDE é composta de: Grupo de Sistematização (GS), já explicitado; Comitê Estratégico, composto pelo GS e

Colegiado Escolar, quando existir. Caso não exista, além do GS participam representantes dos professores, pais e alunos; Líderes de Objetivos Estratégicos - a cada objetivo haverá um líder correspondente; Gerente de Metas de Melhorias – implica que cada meta está associada a um plano de ação, de forma que haverá tantos gerentes quanto forem as metas; Equipes dos Planos de Ação – para cada plano de ação equivale uma equipe. Esta figura demonstra o exposto:

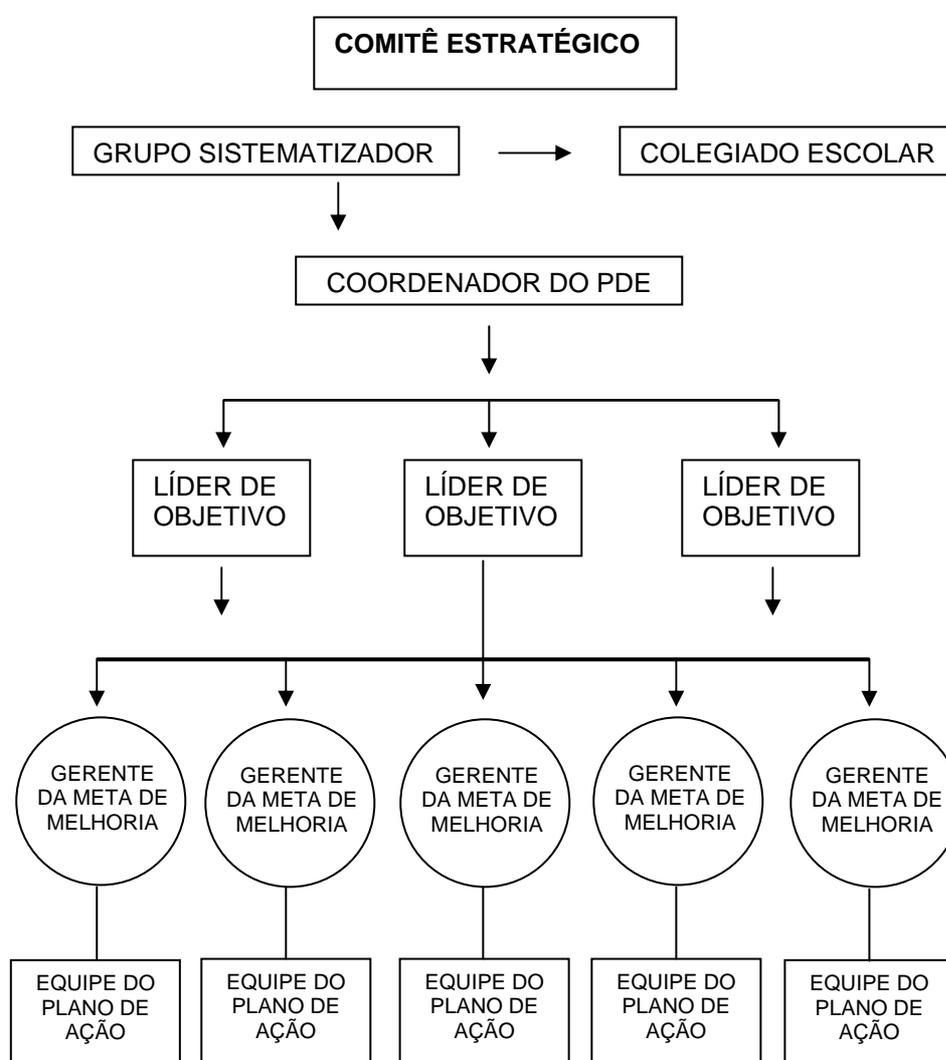


Fig. 3 – Estrutura para elaboração e implementação do PDE
 Fonte: Manual do PDE (XAVIER; AMARAL SOBRINHO, 1999).

Cumpra registrar que o PDE vem acompanhado do Projeto de Melhoria da Escola (PME), isto é, o PDE envolve o conjunto de “fatos e dados” que dão suporte para elaboração dos Planos de Ação. O conjunto de metas e ações selecionadas pela escola a partir do PDE, assim como, principalmente, aqueles que levam as inovações e mudanças no processo ensino/aprendizagem dentro da sala de aula, constituem o PME. Quando o PDE é iniciado, além de orientação e apoio técnico, as escolas recebem recursos financeiros para investir em ações, equipamentos e materiais didático-pedagógicos diretamente vinculados à melhoria da qualidade do ensino.

Os recursos que são repassados à escola para financiar as ações seguem quatro modalidades, conforme descrito por Amaral Sobrinho (2001, p. 22):

- Implantação – corresponde à elaboração pelas escolas [...] da adesão (ano) do Estado e Município ao programa (100% dos recursos financiados pelo FUNDESCOLA);
- Expansão – corresponde à inclusão, no Programa, de outras escolas [...] elaboram também pela primeira vez o PDE (50% FUNDESCOLA E 50% das Secretarias de Educação);
- Consolidação 1 – [...] a continuação do processo, ou seja, as escolas já atendidas com um ano de financiamento [...] revisam o seu plano para um segundo ano de financiamento (30% FUNDESCOLA e 70% das Secretarias de Educação);
- Consolidação 2 – corresponde ao terceiro ano de financiamento [...] novamente as escolas revisam seu plano para participar desse novo financiamento (100% das Secretarias de Educação);

Sob esse enfoque, segundo o Manual do PDE, uma escola que mantiver o planejamento, o acompanhamento e a avaliação de suas ações com o tempo será:

- Uma escola organizada
- Centrada no aluno com liderança forte
- Capaz de valorizar os pais e incentivar o envolvimento dos alunos
- Um espaço onde a comunidade escolar trabalha por um ideal, e tem satisfação e orgulho de suas realizações.

- Uma escola criativa e alegre, onde há integração, solidariedade e compromisso de todos.

Sem perder de vista o esboçado, o Maranhão foi um dos últimos estados brasileiros a implantar o PDE nas escolas, no ano 1999. Iniciou com 40 escolas selecionadas, sendo 23 estaduais e 27 municipais na Zona de Atendimento Prioritário I (ZAP I), denominada microrregião de São Luís (municípios: Paço do Lumiar, Raposa, São José de Ribamar e São Luís). Em 2001 foi implantada a Zona de Atendimento Prioritário II (ZAP II), com 50 escolas atendidas (15 estaduais e 35 municipais) na microrregião do Pindaré, engloba 22 municípios. Hoje atende toda rede estadual e municipal de São Luís e se encontra em expansão para alguns municípios do Estado. Perfazem 26 municípios, 361 escolas atendidas na ZAP I e II.

Para participarem do projeto, as escolas têm que satisfazer algumas exigências mínimas, tais como: ter a partir de 200 alunos no ensino fundamental, condições mínimas de funcionamento (estrutura física), direção com liderança forte, além de contar com unidade executora constituída junto ao Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). Além desses critérios, há uma faixa de distribuição de recursos conforme a quantidade de alunos matriculados na escola.

As escolas que elaboram o PDE recebem financiamento do FUNDESCOLA, em parceria com os estados e municípios para locação de recursos, que são repassados diretamente para as escolas e devem estar previstos nas ações. Os PDE's são analisados e aprovados pelos assessores técnicos do FUNDESCOLA, em conjunto com os técnicos da Gerência de Apoio à Escola (GAE), nos estados e com o Grupo de Desenvolvimento da Escola, nos municípios, que investigam e determinam o efeito e os desdobramentos produzidos pela escola, assim como acompanham o desenvolvimento dos projetos.

5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO PDE

Procedemos, neste momento, a uma reflexão acerca do PDE na escola, com base nas mudanças no mundo do trabalho, pois partimos do pressuposto de que o trabalho é o eixo norteador das relações do homem na sociedade. E as formas em que o trabalho é organizado estruturalmente determinam, em última instância, as demais formas de organização na mesma. Buscamos, dessa forma, elementos empíricos que mostrassem como a organização do trabalho pedagógico na unidade escolar sofre os impactos do processo de reestruturação na natureza do trabalho, e também por que nesse contexto a escola, como unidade formal de ensino, ganha centralidade, uma vez que o perfil do homem/trabalhador no novo contexto produtivo, nesta sociedade não poderá ser improvisado no seio da fábrica, mas preparado via educação formal.

Queremos chamar atenção, ainda, de que as reflexões ora desenvolvidas não se encontram desvinculadas da trajetória traçada até aqui. Diante dessas pontuações, podemos afirmar que as mudanças pelas quais a educação brasileira vem passando para se adequar à nova configuração do capital vêm se materializando através de programas e projetos educacionais idealizados pelos organismos internacionais - os atuais definidores da política educacional do país - mas, obviamente, com o consentimento do governo brasileiro e das elites dirigentes, como diz Silva, M. (2002) em seu livro *Intervenção e Consentimento* e Fonseca (2005), da mesma forma, reforça esse pensamento ao declarar que:

A ênfase na implementação de programas e projetos voltados para a gestão escolar faz parte de um movimento mais amplo, de porte internacional, que eclodiu nos anos 1990. Foram definidos novos caminhos organizacionais para a escola básica, que implicam a adoção de uma outra cultura, ancorada em estratégias de descentralização e autonomia.

A materialidade de tal política centra-se, como já foi dito, em programas e projetos. Nesse sentido, para captar os impactos das mudanças no mundo do trabalho na organização do trabalho pedagógico, elegemos o projeto Plano de Desenvolvimento da Escola, como instrumento da pesquisa empírica.

O PDE é um projeto de gerenciamento da unidade escolar que se apóia na metodologia do planejamento estratégico para garantir a racionalização e eficiência administrativa e a qualidade do ensino. Este projeto se configura no atual contexto como uma estratégia de fortalecimento e autonomia da unidade escolar, no sentido da consecução dos objetivos almejados pelo capital. É uma estratégia que faz parte de um processo mais amplo. Em função da reestruturação na organização do trabalho, as antigas formas de controle verticalizados tornaram-se insuficientes para acompanhar a nova dinâmica das empresas, das instituições, etc. Tornou-se, portanto, imprescindível à introdução de tecnologias de gerenciamento que possibilitasse a adoção de controle menos centralizados e mais flexíveis apoiados por componentes de avaliação de resultados.

Com base nesse direcionamento, os atuais definidores das políticas para educação vêm propagando a descentralização do sistema de ensino, como meio para reduzir ao mínimo indispensável os ordenamentos e controles dos órgãos centrais. Abre-se, então, um caminho para que a escola construa seu próprio projeto pedagógico e de desenvolvimento.

Tal processo, na realidade brasileira, veio acompanhado de leis que favoreceram essa perspectiva, a escola como foco da gestão. Essas leis são: a Constituição de 1988, que contempla em seu texto os princípios da Gestão Democrática da escola e dos sistemas de ensino (art. 206); a LDB (lei nº. 9.394/96), que no seu art. 14 estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da

gestão democrática (art.3º inciso VIII) do ensino público conforme suas especificidades, tendo como princípios a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (CURY, 2005).

Soma-se a essas leis o Programa Dinheiro Direito na Escola (PDDE) (Medida Provisória nº. 1784 de 14.12.1998) de grande impacto para o processo de fortalecimento da escola (AMARAL SOBRINHO, 2001).

Aos olhos de Fonseca (2005), o que mais se destaca nos textos legais é a atribuição de papéis cada vez mais complexos à gestão escolar, a qual deve responsabilizar-se não apenas pelo funcionamento do sistema escolar, mas também pela realização dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educativas e de qualidade do ensino.

Esse sustentáculo jurídico assegura a escola como espaço de gestão e legitima a implementação do PDE. Assim, desde a incorporação do dispositivo da gestão democrática na Constituição de 1988 “[...] se assiste uma tentativa na interpretação do conteúdo deste dispositivo, o que possibilita que diferentes políticas se efetivem por sob o mesmo manto da gestão democrática” (OLIVEIRA, D., 2003, p.95). A metodologia estruturante do projeto, o planejamento estratégico, já tratado alhures, coaduna-se a esta nova etapa histórica da sociedade capitalista, em constante processo de mudança. Neste sentido, consideram-se em sua formulação aspectos correspondentes ao atual contexto: valores; a gestão estratégica centrada nos desafios estabelecidos pelo planejamento. Dessa forma, exige-se a necessidade de disseminação e internalização de seus preceitos e se estabelece um sistema de acompanhamento.

A gestão difundida pelo projeto baseia-se no modelo administrativo assentado no controle da qualidade, o que implica em desenvolvimento de um sistema de controle do produto, o qual deve ser exercido por todos, ou seja, cada pessoa deve assumir a responsabilidade no controle dos processos no interior da escola.

5.1 Análise sobre a inserção do PDE nas escolas

A inserção das escolas no Programa FUNDESCOLA depende de alguns critérios: ter a partir de 200 alunos no ensino fundamental; ter condições mínimas de funcionamento; contar com direção com liderança forte; contar com Unidade Executora (caixa escolar). Estes, por sua vez, estão explícitos nos manuais explicativos do Programa. No entanto, além desses critérios, a seleção das escolas segue o discurso dominante da baixa qualidade do ensino, ou seja, altos índices de repetência, evasão e distorção idade/série dos alunos.

Esse último critério não fica claro nos manuais do Programa. Na entrevista com o gestor da escola Marly Sarney, perguntamos como foi para a escola implantar o PDE, e obtivemos como resposta: “A SEDUC mandou um comunicado, então participamos da reunião eu e a outra diretora [adjunta]. Nessa reunião, entregaram uma folha [...]”. Na escola Joaquim Aroso, a lógica foi a mesma, embora a gestora tenha tido uma experiência diferente, no que se refere à adoção da metodologia do PDE. Ela soube do projeto assistindo um programa da TV Escola, em 1998. Interessada, enviou uma carta ao FUNDESCOLA e recebeu a primeira versão do manual do PDE.

Após estudá-lo resolveu implantar a metodologia desse projeto, sem o aval da Gerência²¹, como uma espécie de “[...] trabalho interno da escola. Interno, assim, porque a Gerência não tinha nenhuma participação” (gestora).

Quando o PDE começou ser implantado aqui no Estado do Maranhão, em 1999 a gestora acreditava que “sua” escola seria contemplada com o projeto, visto que já vinha desenvolvendo sua metodologia, mas a escola não foi selecionada. O PDE nessa escola foi implantado efetivamente na segunda fase (expansão) do Programa, em 2001.

Na realidade, a decisão em implantar o PDE na escola não depende do interesse da comunidade escolar ou mesmo de atender os critérios exigidos pelo Programa, se o fosse, a Unidade Integrada Joaquim Aroso teria implantado o projeto na primeira fase, em 1999. O que deveria prevalecer seria a seleção pelo critério da “qualidade do ensino”. Todavia, constatamos, através da fala dos técnicos que acompanham o PDE, que a SEDUC não leva em consideração, para seleção das escolas que irão participar do Programa, os critérios estabelecidos pelo FUNDESCOLA. De acordo com um dos técnicos do PDE entrevistado: “A Secretaria escolhe de uma forma assistemática e ainda por cima obriga a escola a fazer o plano” (técnico). Esta forma significa que os critérios adotados são diversos daqueles que deveriam ter por base. Então, que critérios são esses? Segundo, ainda, o mesmo técnico, o critério definido pelo SEDUC é aquele onde os “diretores são problemas”. Em outras palavras, as escolas selecionadas são aquelas cujos diretores não atendem aos interesses da Secretaria?

Diante desse fato, podemos conjecturar como ocorre esse processo, mediante depoimento do mesmo técnico, que afirma:

²¹ Em 1998 a SEDUC tinha essa denominação.

O grande problema das Secretarias é que, pelo fato delas não terem um planejamento estratégico, elas não são estratégicas na escolha das escolas que vão ser participantes do projeto.

O projeto seria um meio, de a Secretaria manter os diretores com tal perfil sob controle, seria uma forma de garantir comprometimento com os interesses da SEDUC, ou será que “diretor problema” é sinônimo de liderança forte (critério do FUNDESCOLA)?

Vale ressaltar que essas falas do técnico colocam um problema crucial: a escolha aleatória das escolas. A SEDUC não segue os critérios estabelecidos pelo FUNDESCOLA, contidos no manual do PDE.

É necessário registrarmos que embora a seleção seja da SEDUC, a definição de implantar o PDE na escola é da comunidade escolar. No primeiro depoimento apresentado neste item, o gestor disse que recebeu uma folha. Na realidade, consiste na carta de adesão, um artifício utilizado pelo FUNDESCOLA para evitar a imposição do projeto. Mas o que transparece na fala do técnico é que tal artifício está sendo desconsiderado pela Secretaria.

A SEDUC manda o comunicado convidando a escola a participar de uma capacitação sobre a metodologia do PDE, isto é, sobre o projeto PDE. Depois dessa capacitação, os representantes da escola em assembléia com a comunidade escolar apresentam o PDE. Então, a comunidade escolar decide se adere ou não ao Programa FUNDESCOLA. Como podemos ver pelo comentário: “A vantagem do PDE é que a escola escolhe se quer participar ou não do projeto” (técnico).

Na verdade, diante do que foi exposto, percebemos que as decisões são definidas externamente, entanto, a idéia que transparece é de que a decisão de implantar o PDE é somente da escola. Vislumbramos aqui os sinais da atual tendência de atribuir à escola maior poder de decisão.

Adentrando na primeira fase de elaboração do PDE (preparação), de acordo com depoimentos dos segmentos pesquisados das duas escolas, todos os procedimentos orientados no Manual do PDE - constituir o GS, escolher coordenador do projeto, estudar o manual e prestar esclarecimentos à comunidade escolar sobre as ações que iriam acontecer para elaboração do documento - foram realizadas exemplarmente.

A escola Marly Sarney, objetivando divulgar o projeto que seria implantado na escola realizou, ainda, um desfile na comunidade (bairro) com a participação de todos os segmentos da escola.

Dando prosseguimento ao processo de elaboração do projeto, as escolas fizeram o diagnóstico de suas situações guiadas por uma ordem de ações, pois como assinala o Manual, uma etapa não poderá ser ultrapassada sem que seja concluída. Dito de outra forma, o Manual do PDE, distribuído pelo FUNDESCOLA, descreve o processo de elaboração do PDE passo a passo, inclusive constam princípios, conceitos e instrumentos necessários ao gerenciamento do projeto, de acordo com os preceitos do planejamento estratégico.

Nesse sentido, observamos uma ordem hierarquizada do processo, com controle rigoroso das etapas a serem desenvolvidas.

É importante registrarmos que na fase inicial, embora a comunidade escolar tenha sido mobilizada e esclarecida sobre o projeto conforme indicaram os depoimentos dos gestores, professores e técnicos do PDE, houve resistência por parte dos professores e funcionários. Os principais motivos apresentados foram: temiam ter aumento na jornada de trabalho e julgavam que era outro projeto do governo que não daria em nada, o que demonstrou descrença no projeto.

Os depoimentos abaixo retratam o exposto:

O PDE trouxe de imediato essa rejeição por parte dos professores porque achavam que iam trabalhar demais [reproduz a fala dos professores] é uma coisa a mais do governo, ah, isso vai dar trabalho, isso não vai dar em nada, eu já sei como é [...] (gestor)

[...] O GS ninguém quer, eu acho que no fundo é porque a gente tem medo de responsabilidade [...] acaba sendo a questão de mais trabalho mesmo. (professor)

[...] vamos para os professores e funcionários não-docentes. Esses dois segmentos resistem ao PDE [...] os não-docentes têm todo aquele problema de que ganha pouco, então não tenho que fazer muito [...] (técnico).

De acordo com os gestores, embora tenha existido resistência inicial nas duas escolas pesquisadas, isto não dificultou o andamento dos trabalhos. Há que assinalar que nesta situação, a comunidade escolar, ou mais exatamente professores e funcionários são chamados a desenvolver ações diferentes daquelas habituais, sem estarem devidamente formados e informados para desempenharem estas tarefas. O planejamento, por vez, traz à tona aspectos nunca antes percebidos, às vezes até escondidos, bem como novas formas de pensar e de fazer. A nova realidade trazida pelo projeto deveria ser cuidadosamente edificada, e não “imposta” por um discurso que prega a melhoria para a escola, a modernização da gestão, o fortalecimento da escola.

Embora a mudança não seja uma ameaça, causa esse tipo de atitude.

Como afirma Bof (1999, p.420):

[...] todo processo de mudança é caracterizado por um período de 'desequilíbrio' que causa ansiedade, ambigüidade, frustração, confusão, cinismo e mesmo raiva. Particularmente, pesquisas mostram que mudanças impostas de cima para baixo [...] levam à resistência, [mas devem ser entendidas e trabalhadas].

Não podemos pensar que ultrapassar esse obstáculo seja uma tarefa fácil para quem está à frente de um processo de planejamento. Por esse motivo, tal situação demandou dos gestores que desenvolvessem um dos novos papéis que

lhes são exigidos na atualidade, estimulador da participação em projetos e da aprendizagem ativa (ALONSO, 2003). Esta questão está presente na fala dos dois gestores quando se referiram aos entraves vivenciados na implantação do projeto. Um coloca-se como *motivador* e outro como *incentivador* dos segmentos que “fazem” a escola para que participem do projeto.

Para ratificarmos esta assertiva, reproduzimos aqui as falas dos gestores:

Se o gestor não fizer todo esse trabalho, não *motivar* o pai, o aluno, a própria escola, até as próprias pessoas que trazem o projeto, porque eles também se sentem desmotivados.

[...] a gente sendo assim um gerente que saiba conquistar a gente consegue. Fica muito na questão do gerente [...] ficar na frente *incentivando*, aí todos participam. O gestor é a *peça fundamental*.

Para nós, é clara, a relevância atribuída ao cargo de gestor escolar e os novos papéis²² que lhe são atribuídos neste novo contexto sócio-político. Nos próprios manuais do Programa consta que a escola deverá ter uma liderança forte e que a elaboração do PDE são funções inalienáveis do gestor escolar, melhor seria dizermos, do gerenciamento desenvolvido por esse segmento.

Pelos depoimentos é possível perceber que os gestores têm consciência da relevância da sua função na implementação do projeto na escola. Neste aspecto, o PDE trabalha, ou melhor, seus mentores esforçam-se para construir um arcabouço ideológico elevando a figura do gestor na dinâmica da implementação do projeto, para assim ganhar sua consciência.

²² Segundo Alonso (2003), o diretor do novo contexto social deverá promover mudanças estruturais na escola - flexibilidade; fazer parcerias com outras instituições; favorecer a participação da comunidade na escola - conselhos consultivos; abrir a escola para o meio externo; colocar o administrativo a serviço do pedagógico, dentre outros.

Nessa linha de raciocínio, a necessidade de reformas no interior da escola, propugnadas pelo Banco Mundial, tornaram as exigências de habilidade de gerenciamento mais incisivas, delegando maior poder aos diretores (gestores).

Podemos considerar que esse maior poder dos gestores significa, como já mencionamos anteriormente, mais atribuições a esse cargo. De acordo com os manuais e a literatura, as decisões no interior da escola neste modelo de gestão devem levar em conta a participação de todos os segmentos, melhor ainda, de forma colegiada, embora em determinadas situações tomem decisões sozinhos.

Retomando a preparação do PDE, após a análise situacional, as escolas definiram seus valores, sua visão de futuro, sua missão e seus objetivos estratégicos. Estes elementos formam a visão estratégica da escola, que dá forma e direção ao futuro da mesma (XAVIER; AMARAL SOBRINHO, 1999).

O quadro abaixo explicita a visão estratégica das duas escolas pesquisadas.

VISÃO ESTRATÉGICA		
	ESCOLA X	ESCOLA Y
VALORES	Amor, Respeito, Justiça	Respeito, Inovação, Responsabilidade, Integridade
VISÃO DE FUTURO	Pretendemos ser uma escola de referência na comunidade, onde o desempenho do trabalho da equipe escolar possa garantir a formação de cidadãos justos, competitivos e capazes de amar, respeitar e compreender o mundo	Seremos uma escola reconhecida por oferecer um ensino de qualidade com responsabilidade, respeito, integridade e criatividade valorizando nossos alunos, pais e comunidade
MISSÃO	Possibilitar aos alunos conhecimentos necessários para sua formação integral, tornando-os cidadãos conscientes e capazes de enfrentar os desafios do mundo moderno	Oferecer uma educação integral visando o desenvolvimento do educando dentro de uma consciência de direitos e deveres sustentados em valores universais, contribuindo assim com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária
OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	Elevar o desempenho acadêmico do aluno Modernizar a gestão escolar	Elevar o desempenho acadêmico do aluno Modernizar a gestão escolar Fortalecer a participação do pais na escola

Fig 3:Quadro comparativo da visão estratégica

Percebemos que na visão estratégica das escolas está contida a visão de homem, de mundo e de sociedade proposta pelo PDE. Nela, está presente a formação de cidadãos justos e competitivos, isto evidencia a perspectiva de homem na linha pretendida pelo capital, como já foi mencionado anteriormente. Essa visão estratégica deixa claro qual é a concepção desse projeto.

Outro ponto que merece destaque refere-se aos objetivos estratégicos que desejam “modernizar a gestão escolar”. Nestes termos, o que seria, então, essa modernização da gestão escolar? É numa perspectiva empresarial? A escola, desde seu início, tem sua forma de organização e administração associada aos interesses

do capital, conseqüentemente, a nova configuração do capital na atualidade tem exigido um tipo de gestão racional, com eficiência e eficácia do modelo empresarial.

Com essa etapa concluída e com base nos objetivos estratégicos, o GS procedeu à definição das estratégias, das metas e das ações, variantes que permitirão transformar a visão de futuro de cada escola em realidade.

A análise documental demonstrou que a forma e a direção do PDE já vêm moldadas no manual para elaboração do projeto, pois vem elencado, para cada etapa, cada item, modelos do que deve ser feito. Os PDE's das escolas pesquisadas refletem as sugestões emanadas no manual. Por exemplo, as duas escolas elegeram como objetivos estratégicos²³: elevar o desempenho acadêmico do aluno e modernizar a gestão da escola, além de fortalecer a participação dos pais na escola.

Um outro aspecto referente a essa questão é que no levantamento dos “fatos e dados” para constituir o diagnóstico, consta no manual um item denominado *fatores determinantes da eficácia escolar*, que lista uma série de fatores, requisitos e características que a escola deve atingir. Através de uma grade de pontuação – de 1 a 5, avalia-se seu perfil. A partir da grade 3 a característica é considerada problemática – prioriza aqueles fatores, requisitos e características mais críticos, ou melhor, que causam maior impacto na aprendizagem. Sendo que é recomendado – nós diríamos determinado – que dois fatores sejam considerados como prioritários: efetividade do processo ensino-aprendizagem e gestão participativa de processo.

Esse dois fatores correspondem aos objetivos primordiais do projeto, que são a melhoria da qualidade do ensino e a gestão escolar.

²³ As orientações do manual determinam que os dois primeiros objetivos devem compor o PDE.

Os quadros dos fatores determinantes da eficácia escolar ilustram a afirmativa acima. (Ver anexo A e B).

Essa questão da moldagem do projeto de desenvolvimento da escola nos reporta a uma discussão realizada em outro item deste estudo. Trata-se dos pacotes pedagógicos impostos às escolas na vigência da tendência tecnicista, onde professores eram meros usuários (executores). Estes estavam alijados de qualquer participação no processo de elaboração desse material. Observamos que nesta atual proposta que está sendo efetivada nas escolas através do PDE, os pacotes pedagógicos não vêm fechados, no entanto, toda sustentação teórico-metodológica do projeto, ou melhor, todos os procedimentos, o conteúdo, a forma, diretrizes, princípios, etc., estão “definidos” previamente. A comunidade escolar tem a função, com base nesse conjunto de fatores, de selecionar aquilo que se adequa à realidade da escola e elaborar o projeto.

O que isso significa? Que o capital, prioritariamente, está interessado no disciplinamento para a vida social e produtiva (KUENZER, 2002). Logo, tal disciplinamento deverá estar em conformidade com o processo produtivo e nesta esfera, Coutrot (2005) situa muito bem essa questão quando afirma: os novos modos de organização do trabalho consistem em substituir o controle e a prescrição *a priori* das tarefas produtivas por um controle procedimental e *a posteriori*. A divisão entre concepção e execução do trabalho não é desconsiderada,

[...] mas ela muda de conteúdo: aqueles que são encarregados da concepção prescrevem sempre as tarefas (as operações a executar em uma ordem determinada e obrigatória), mas menos sistematicamente a atividade concreta dos assalariados. (COUTROT, 2005, p.34).

Esta reflexão de Coutrot conecta-se perfeitamente ao contexto do PDE, já esboçado acima. Nessa dinâmica, devemos aclarar que o controle procedimental no âmbito do PDE figura através, primeiro do Manual do PDE que normaliza os procedimentos de elaboração e execução do projeto. Segundo, congruente a tal controle, e que fica subtendido, é a avaliação da própria escola; antes, durante e depois do processo gerencial do PDE.

Outro ponto que merece destaque é aquilo que discutimos anteriormente de que o projeto vem moldado porque a divisão entre quem pensa e quem executa permanece, só que como disse Coutrot, a atividade concreta - elaboração do projeto - fica a cargo dos executores, o que transparece que o trabalho intelectual foi desenvolvido por eles, à medida que elaboram o projeto.

Em síntese, a lógica do capital em seu processo histórico tem que constantemente se reinventar e nesta reinvenção visa manter-se dominante para isto precisa homogeneizar os “[...] mais minúsculos constituintes do sistema como um todo” (MÉSZÁROS, 2002, p.626).

Dentro dessa realidade, visualizamos a política de autonomia da escola presente nos discursos das elites dirigentes como um mecanismo relevante para implementar e consolidar o novo modo de organização e gestão escolar. Entendemos por autonomia “um conceito relacional, pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações” (BARROSO, 2000, p.16). Assim, observamos a tendência em ampliar o poder de decisão às escolas, o que é enfatizado pelo FUNDESCOLA. Mas, pelo que outrora discutimos e pela própria sistemática de co-financiamento internacional, isto implica numa gama de condicionantes, ou seja, impõe instrumentos de controle sobre os projetos, como manuais para acompanhamento e planejamento das ações, além de normas para

utilização e prestação de contas do dinheiro repassado à escola. (FONSECA, 2005). Que autonomia, então, está sendo viabilizada? Em função da gestão propugnada neste novo contexto, que envolve a participação dos segmentos da escola, a autonomia é concedida, porém é compensada por um conjunto de dispositivos de controle de todos os processos que se desenvolvem na escola, inclusive os já aludidos acima. É o que Coutrot (2005) denomina de “autonomia controlada”, congruente com os modos de controle desenvolvidos e com a atual etapa de ressignificação do capital.

Dessa forma, é possível constatar que a autonomia, enquanto conceito relacional, construído social e politicamente pela interação dos diversos segmentos organizacionais da escola, está submerso num universo onde a dimensão política é excluída e a construção é normalizada por procedimentos. Com base na argumentação traçada anteriormente, consideramos que a comunidade escolar não teve participação nas deliberações, na elaboração das diretrizes gerais e objetivas do PDE, visto que como foi demonstrado, cabe a ela definir os objetivos que mais se adequem à realidade da escola.

5.2 Execução do PDE nas escolas

Analisamos até aqui aspectos que envolvem a base sustentadora do projeto, sua inserção e processo de elaboração, assim como as questões suscitadas neste meandro. É necessário considerar a operacionalização das ações do PDE, em outras palavras, o Plano de Suporte Estratégico. Contudo, não iremos analisar especificamente as ações, mas os elementos suscitados no e para seu

desenvolvimento. Antes, porém, gostaríamos de encetar com o entendimento dos segmentos pesquisados sobre o PDE.

Os depoimentos dos professores, alunos, coordenadores, técnicos e gestores coincidem, pois estes segmentos entendem que o PDE veio para melhorar a qualidade do ensino na escola. No tocante à conceituação, coordenadores, técnicos e gestores o definem como um projeto gerenciador das ações. Já professores e alunos, como programa e plano de desenvolvimento da escola. Isto revela, por um lado, que o primeiro grupo por está mais diretamente vinculado ao projeto e por ter um arcabouço de conhecimento acerca deste, até em função da vinculação, tem o entendimento exato do que seja o PDE. Por outro lado, o segundo grupo define o projeto apenas por sua nomenclatura, mas há que se ressaltar que tem claro, como colocado acima, o objetivo principal do PDE, a melhoria da qualidade do ensino.

Analisando essa questão por outro prisma, perguntamos como a comunidade escolar vê o projeto. As respostas obtidas foram as seguintes: o projeto é a base do trabalho, o caminho, a diretriz principal, o apoio para escola, a meta a ser conseguida por todos, bom por proporcionar capacitações. Isto expressa uma visão positiva do projeto, mas o que subjaz essa visão? Parece que antes do PDE a escola estava sem orientação, sem direcionamento, sem apoio. O PDE foi a “tábua de salvação” da escola? Um gestor se manifestou da seguinte forma:

Porque não que ele seja a tábua de salvação, não. Mas, ele vem justamente para apontar para você onde você [escola] está, o que você pode fazer para melhorar o que não está bom na escola. Então ele é mais ou menos isso, ele faz assim. É um órgão, não um projeto referencial porque ele dá o encaminhamento de como você pode gerir suas ações no decorrer do ano letivo ou biênio dependendo da durabilidade. (gestor)

Por este viés, é possível compreender porque o PDE é tido como referencial. Trata-se da metodologia do planejamento estratégico que estabelece a necessidade de a escola conhecer sua realidade (diagnóstico). Conhecendo todos os processos da escola, os gestores, bem como a comunidade escolar, sentem-se seguros para geri-la. Além disso, o Plano de Suporte Estratégico juntamente com os recursos, favorecem a efetividade dos processos na escola. Salientamos, também, o fato de que a participação coletiva da comunidade escolar na construção do projeto contribui para tal visão. Pois, diferentemente das práticas anteriores, onde um pequeno grupo (especialistas) planejava e decidia o destino da escola, a qual apenas executava as ações, reproduzindo assim o processo de desumanização e alienação inerente ao sistema reprodutivo de separação entre pensar e fazer cindindo no interior da escola a totalidade humana.

É de fundamental importância que se deixe claro que, embora o planejamento (PDE) seja edificado coletivamente, pelas orientações do programa FUNDESCOLA, o plano de ação é subdividido, ou seja, para cada objetivo tem um líder e cada meta tem um gerente (ver figura 3) que é o responsável.

A aplicabilidade dessa estratégia direciona-se para que as ações planejadas sejam realizadas, pois constatamos que todos os esforços são no sentido de cumprir as metas estabelecidas no plano. Vislumbramos aqui um veio desse modelo de gestão que postula ações, ou melhor, decisões descentralizadas que distribuem certo poder para os segmentos da escola responsáveis pelas ações.

Trata-se da divisibilidade dos processos de trabalho. Dito de outra forma, é a absoluta divisão de tarefas, onde os professores responsáveis pelas ações cumprem a função de concretizar os objetivos do projeto.

Fonseca (2005) quando analisou o PDE em Goiás, percebeu que o projeto imprime uma organização do trabalho escolar que se aproxima da racionalidade taylorista, na medida em que se recuperam princípios e métodos da gerência técnico-científica, fragmentam-se as ações escolares em inúmeros projetos desarticuladores e com “gerências” próprias, facilitando a divisão pormenorizada do trabalho.

A propósito, constatamos que em ambas as escolas as ações do PDE são desenvolvidas em forma de projetos.

O ato de projetar é inerente ao homem. Como foi abordado no primeiro capítulo, é uma possibilidade essencialmente humana de definir objetivos e desejos para o futuro, antecipando os resultados da ação, ao mesmo tempo em que organiza os meios que permitirão atingi-los.

De outra forma, podemos dizer que o projeto é um campo de possibilidades mesclado de subjetividade e objetividade, onde há distinção entre concepção e execução e o envolvimento do futuro previsto e do passado lembrado (MARTINS, M., 1999, p. 6).

Em uma das escolas pesquisadas a prática de desenvolver projetos é mais efetiva, essencialmente voltados ao foco principal do PDE, o processo ensino-aprendizagem. Podemos considerar que essa forma de organização e realização das ações busca cumprir as metas do PDE e envolver o aluno nas atividades, visto que pela maneira como é desenvolvida, incentiva a participação dos mesmos. Por exemplo, essa escola, para elevar o nível acadêmico dos alunos nas disciplinas críticas²⁴, como matemática e língua portuguesa, realizou projetos como “maratona de matemática e produção textual”. Essas atividades mobilizaram os alunos e

²⁴ Disciplinas críticas são aquelas nas quais os alunos têm baixo desempenho.

professores dessas disciplinas, além de incentivar a competitividade entre eles, porque ocorre em forma de concurso.

Para Camargo (1999, p. 4),

[O projeto] na escola não é a única e nem a mais perfeita maneira de se encaminhar a prática pedagógica, contudo, parece ser especialmente construtiva na forma de abordagem da informação e da construção do conhecimento sobre o objeto de estudo e na maneira como ***inlui e enreda o educando no processo de aprender***. Sem a participação responsável e cooperativa deste último não há projeto. Esta atitude pedagógica parte da realidade de ter o aluno como artífice na constituição do trabalho de estudo e pesquisa. (grifo nosso).

As palavras da autora confirmam nosso entendimento, embora acreditamos que na perspectiva da operacionalização das intenções de ensino, o aluno não atua na constituição dos projetos, é apenas participante da sua execução.

Pensamos que essa prática retoma a idéia desenvolvida na década de setenta com base nos pensamentos de Skinner. O planejamento era uma forma de o professor controlar o desenvolvimento do aluno, através inclusive do objetivo que ele traçava. De acordo com essa concepção, o comportamento operante do sujeito é determinado pelos fatores ambientais. Então, o meio ambiente educacional tem que propor alternativas para que o aluno responda, já que na verdade ele é passível de se ajustar ao meio. É uma forma de controlar o aluno. Esses projetos têm essa intenção, consistem em uma forma de controle inclusive das ações pedagógicas do que o aluno vai aprender, que é geralmente centrado na superficialidade e direcionado para o que está contemplado nas ações do projeto. O conteúdo fica muito afunilado. Isto se verifica com o termo denominado “aprendizagem significativa”, que destaca a aprendizagem de conteúdos que serão “produtivos” para a vida dos alunos.

Na verdade isso foi corrente na década de sessenta, e depois superado na década seguinte, mas ao ser utilizado na atualidade, é um reavivamento dessa perspectiva, tanto que o prefixo *neo* está em voga. Daí a educação estar associada à ordem social e econômica imposta.

Acreditamos que a fala do técnico sobre a questão tratada acima ilustra essa análise.

Eu percebo assim, as escolas desenvolviam poucos projetos, ou não desenvolviam. Elas se restringiam apenas a desenvolver os projetos da Secretaria, que vinham do MEC. Depois do PDE elas despertaram para ter suas próprias iniciativas tanto que hoje ela [escola] tem projeto da horta [...] (técnico).

Acreditamos que a prática pedagógica de trabalho com projetos confirma a evidência constatada por Kuenzer (2000, p. 48) de que

[...] as práticas pedagógicas fundamentadas na absorção passiva deverão ser substituídas pela relação ativa e intensa entre o educando e o conhecimento por meio de relação mediadora do professor, que organizará significativas experiências de aprendizagem.

Ainda chamamos atenção para o entendimento de Camargo (1999, p. 12), condizente com uma preocupação nossa quando ela adverte: “os chamados projetos passam a constituir o cronograma anual de atividades a serem cumpridas por cada um dos segmentos da escola, através do que o advir passa a ser controlado e pré-estabelecido”.

Prossegue dizendo que “[...] numa sociedade em crise o projeto surge como panacéia, como possibilidade de uma saída aos problemas que se colocam como crença renovadora na criatividade humana para a superação”. (p. 12)

Na operacionalização das ações do PDE, dois fatores se sobressaem e foram detectados em diversos momentos das falas dos gestores, coordenadores, técnicos e professores: o envolvimento dos segmentos que vivem o dia-a-dia da escola e o controle dos processos nesse âmbito. A palavra utilizada para designar este último fator é acompanhamento. Já o primeiro constitui uma exigência do Programa no direcionamento da gestão escolar.

Vejam os porque isso é tão presente nessa nova forma de gestão da escola. O PDE objetiva a melhoria da qualidade do ensino. Essa qualidade pretendida não é a qualidade social almejada por aqueles que acreditam na construção de uma sociedade que não esteja sob o jugo do capital. Creemos que tal qualidade deve ser construída socialmente.

A qualidade do ensino que o PDE visa materializar assegura os atuais mecanismos de acumulação do capital. É a qualidade do produto a cada passo do processo (MONTEIRO, 1991), é a qualidade mensurável, onde a participação de todos é indispensável. Aqui, justifica-se a premência de envolver todos os segmentos das instituições na ação, na gestão do PDE, pois são responsáveis pela qualidade, ou melhor, pelo controle da qualidade.

Segundo Kuenzer (2000, p. 51 - 52)

[...] estas novas sistemáticas deverão promover a participação do aluno no acompanhamento, consciente e crítico, de sua relação com o conhecimento, para que ele possa compreender as novas formas de controle social e do trabalho e participar ativamente das negociações, de modo a usar seu conhecimento e experiência não só como moeda de troca, mas também como insumo necessário à construção de novas relações entre capital e trabalho menos desiguais e que historicamente possam um dia levar à sua superação. Outra dimensão a considerar são os novos comportamentos originados pela internalização do controle, combinada à responsabilização do grupo pelo atingimento das metas das células de produção.

O processo de controle é uma demanda dessa nova forma de organização e gestão que vem se afirmando na atualidade, presente nas escolas pesquisadas primeiramente através do GQT e posteriormente com o PDE.

A pesquisa evidenciou serem os mecanismos de controle os mais profundamente arraigados na dinâmica da escola com a implantação do GQT, de tal forma que nas duas escolas foram desenvolvidos sistemas de controle de praticamente todos os processos da escola, pois o controle é o principal mecanismo de alcance dos objetivos.

Tais sistemas configuram-se, como é tratado, de um acompanhamento rígido das atividades de rotina da escola. Vejamos alguns depoimentos que ilustram esta afirmativa:

[...] o trabalho que o PDE faz de cronometrar rendimento, esse acompanhamento dos alunos [...] (professor)

[...] é, o foco principal dele [PDE] é justamente por isso, você tem que fazer vários acompanhamentos e esse acompanhamento é do trabalho do professor, você precisa dar para ele uma certa condição de trabalho. (gestor).

[...] a cultura do registro. Elas [escolas] já tinham essa cultura por causa do GQT, com o PDE foi mais intensificado. (técnico).

É comum em alguns depoimentos a afirmativa de que o PDE trabalha com fatos e dados. Então as escolas, ou melhor, coordenadores e gestores cronometram, como disse o professor, as ações desenvolvidas pelos professores mensalmente, representam através de gráficos e porcentagem os rendimentos dos alunos, por disciplina, por turma, por turno. Em ambas as escolas a presença, ou melhor, a ausência também é controlada. Quando o aluno está faltando muito, o gestor visita os pais para investigar a razão da ausência. Em uma das escolas implantaram a sistemática de quando o aluno precisar faltar, os pais ligam avisando.

A cultura do registro está consolidada em ambas as escolas. Esse procedimento é tido como documento organizado em portfólio, álbum, etc.. De fato, o papel do registro na construção de um projeto é relevante para apropriação do conteúdo e dos conceitos trabalhados, da percepção dos sujeitos enredados no sentido da troca de experiências. O registro é a base de avaliações, renovação de ações, para a melhora do projeto. Mas também o registro pode sofrer o risco de encastelamento onde o projeto revela-se a “cara” que ganhou o documento. Normalmente não abre espaço para a avaliação para levantamento do que poderia ter sido diferente para os problemas superados ou não. (MARTINS, M., 1999).

De acordo com o que percebemos, esta última visão é prevalecente nas duas escolas pesquisadas. Com a exceção de que o registro dos rendimentos escolares atende ao controle de desempenho acadêmico dos alunos e da prática dos professores.

Com relação aos professores o controle ocorre via resultado acadêmico dos alunos e também pelo “envolvimento”. Vejamos o desenvolver desse processo: com o PDE, fica subtendido que a escola terá que ser avaliada. Avaliação de todos os elementos pedagógicos: o processo ensino-aprendizagem (foco), as disciplinas deficitárias que serão alvo de trabalho. Ao trabalhar as disciplinas deficitárias trabalha-se também o professor e este vai estar no centro da preocupação. Se a escola apresentou alguma série crítica isso leva a questionar se a deficiência está na questão metodológica do professor, ou há outras questões. Comumente, a questão é redirecionada ao professor, de forma que este tem que melhorar a metodologia de trabalho para atender os alunos.

Para ilustrar isso, em uma das escolas no primeiro ano do PDE, uma série era considerada crítica, crítica no entendimento deles é aquela série que apresenta

maior índice de repetência e notas baixas. Vejamos o procedimento para mudar o quadro:

E aí eram sempre os mesmos professores [...] depois disso a gente foi fazendo acompanhamento, monitoramento através de gráfico, tudo direitinho e aí foi mudando [...] aqueles professores, de tanto dizer assim, 'mas só a 6ª série que reprova', aí eles foram mudando o jeito deles trabalharem. (coordenador do PDE).

Além desse tipo de atitude por parte da direção e do coordenador do PDE com os professores, os gráficos de rendimento ainda são expostos no mural da escola. O professor se vê coagido a envolver-se com o projeto por medo de ser indicado como o responsável pela disciplina crítica, então é uma forma de apontar os defeitos do professor, ele prefere se calar e aceitar o pacto dominante.

E, não obstante, a pesquisa revelou também que o PDE oferece condições de trabalho (material) e capacitações aos professores e funcionários, conforme as deficiências detectadas.

Com referência aos pais e à comunidade externa, uma das escolas tem um trabalho consistente no sentido de que estes participem da gestão da escola. São atividades do PDE com tal objetivo: caminhada das mães; corrida (maratona dos pais); abertura da escola para a comunidade (biblioteca, quadra de esporte, auditório; além das parcerias com instituições da área). Na outra escola, as atividades com esse intuito são mais restritas aos pais, através de reuniões com algum atrativo e oferta de cursos de informática.

Do que precede, o envolvimento dos pais implica, de um lado, que se responsabilizem ainda mais pela educação dos filhos para que estes não fiquem reprovados ou abandonem a escola. De outro lado, que possam contribuir com as atividades da escola. De que forma? Por exemplo, em uma das escolas

desenvolvem um projeto de horta comunitária (ação do PDE). A produção serve tanto para merenda escolar quanto aos pais voluntários (revezamento) que cuidam da horta.

No tocante à comunidade externa, constatamos que o trabalho de envolvimento tem objetivo importante: a proteção e conservação/manutenção da escola, para que não haja depredações.

Com referência a esse mote, uma das escolas pesquisadas desenvolve um projeto (Preservação da Escola Pública – Programa de Educação Fiscal para a Cidadania) em parceria com instituições da área direcionada para os alunos novatos, baseado no livro “O Mistério no Reino de Valdívia”, que objetiva mostrar a importância dos serviços públicos, direitos e deveres dos cidadãos a partir do pagamento de impostos.

Retomamos um assunto citado acima que complementa essa idéia. As duas escolas têm a rotina organizada, favorecida pelo Programa 5S implantado durante a vigência do GQT e que na escola (y) ainda permanece como ação do PDE. Bem, a internalização dos cinco sentidos (utilização, coordenação, limpeza, saúde e auto-disciplina) pelo corpo da escola garante-lhes, adicionada a outras formas de controle, um padrão organizacional de qualidade de acordo com as exigências atuais.

Por fim, se tais mecanismos caracterizam-se, assim, por envolver toda a escola e não apenas um segmento dela no alcance de objetivos comuns, é premente apontar que são mecanismos subjetivos e objetivos que interferem no comportamento dos sujeitos, uma vez que pretendem persuadi-los para assumir responsabilidades no processo de controle da qualidade, assim como submetê-los a ele. Por conseguinte, é uma lógica premeditada para o “disciplinamento da força de

trabalho” que transfere para a comunidade parte da responsabilidade por um serviço que é genuinamente público.

5.3 Mudanças com o PDE nas escolas

Vimos no decurso deste capítulo tentado evidenciar que o PDE enquanto estratégia de organização e gestão escolar tem propósitos e estes são concretizados através das ações desenvolvidas na unidade escolar. Neste sentido, quando o PDE foi implantado nas duas escolas, tinha como pressuposto o objetivo de mudanças. É isto que buscamos enfatizar, com base nos depoimentos dos segmentos entrevistados e com dados disponibilizados pelos gestores das escolas pesquisadas.

Apresentamos a seguir as mudanças percebidas na esfera pedagógica, no gerenciamento da escola (administrativo) e no aspecto financeiro.

Na esfera pedagógica das duas escolas pesquisadas, os segmentos ouvidos destacaram que a presença do PDE fez com que houvesse maior compromisso dos professores com o ensino, ou melhor, com o desempenho acadêmico dos alunos. Atribuem tal postura aos cursos de capacitação e às sessões de estudos e também aos recursos didáticos disponibilizados nas escolas por intermédio do projeto, conforme se observa na fala dos alunos:

Eu acho que melhorou sim, porque o PDE ajudou mais o professor a ensinar melhor os alunos, nas atividades. (aluno da escola y, 8ª série).

Mudou bastante, os alunos estão prestando mais atenção na aula e os professores ficaram mais capacitados. (aluno da escola x, 7ª série).

É interessante assinalar que 100% dos alunos entrevistados apontaram melhoria no desempenho dos professores em sala de aula. Acreditamos que em decorrência da mudança da prática do professor na sala de aula, juntamente com as ações que envolvem os alunos, estes também modificaram sua postura, visto que disseram estar mais comportados. Isto é percebido pela melhora na conservação das escolas, pela melhoria do relacionamento entre professores e alunos, maior interesse pela aprendizagem, etc.

Cada projeto que ele [PDE] faz melhora o desempenho dos alunos e a convivência na sala. (aluna da escola x, 7ª série).

Passou-se a ter o maior interesse dos alunos em ajudar o PDE. Há uma maior interação dos alunos naquilo que se refere ao estudo, pesquisar, a melhorar o ambiente que nós passamos a maior parte do nosso dia. (aluna da escola x, 8ª série).

Por conseguinte, essa mudança de postura é produto da conjugação de vários fatores decorrentes da implementação do PDE nas escolas com as quais vimos trabalhando desde o início deste capítulo.

Relativo a esse assunto, gestores e coordenadores do PDE apontaram como dificuldade a rotatividade de professores. A “hora extra magistério” (dobra de carga horária) constitui-se em obstáculo ao trabalho do PDE, à medida que os professores que vêm para a escola desconhecem o trabalho, isto é, não estão habituados à metodologia do projeto. Esse desconhecimento dificulta o atingimento das metas e do trabalho exigido pelo projeto: o processo de controle que o professor deve fazer de suas ações e dos rendimentos dos alunos.

Outro expediente dentro deste eixo de análise são as mudanças nos índices de aprovação, repetência e abandono escolar. Conforme dados dos sistemas de monitoramento das duas escolas no período de 2001 (fase de implantação) a 2004 (Ver fig. 4 e 5), houve diminuição dos índices de reprovação em ambas as escolas. Com uma ressalva aos anos de 2002 e 2004 na escola y, ocorreu aumento da repetência, no primeiro ano foi em decorrência da reforma do prédio da escola, o que dificultou o controle dos processos, já no segundo ano foi em função dos alunos abandonarem a escola no terceiro bimestre, ou seja, com 75% da carga horária cumprida, o que pela legislação vigente é registrado como reprovação. Isto, conforme justificou a gestora. Os índices de aprovação elevaram-se na escola x e na escola y manteve-se num patamar entre 89% e 93%. As porcentagens indicam que as taxa de abandono decresceram na escola x e cresceram na escola y, com exceção do ano de 2004 que diminuiu.

Como indicam os dados, houve mudanças significativas no desempenho acadêmico dos alunos e também nos níveis de abandono de uma das escolas. A atribuição desses resultados, na visão de gestores e coordenadores, deve-se principalmente ao compromisso, depois ao aperfeiçoamento (capacitações) e ao material didático que os professores passaram a utilizar nas aulas.

Parece que realmente o compromisso, isto é, o controle contínuo que o corpo docente, coordenadores e gestores exercem com vistas ao cumprimento das metas tem efeito positivo. Na verdade, o professor participa, ou se empenha nesse processo porque fica receoso de ter os dados do “resultado” de seu trabalho expostos graficamente (quadros de desempenho) nos murais da escola e, por conta disso, ser apontado como incompetente (ver Anexo C e D). Isto pode indicar também que às vezes os dados são até irreais, ao ponto dos professores

“inflacionarem” as notas dos alunos. De qualquer modo, essa questão levantada merece uma análise mais aprofundada.

Índices de Aprovação, Reprovação e Abandono Escolar – Escola X

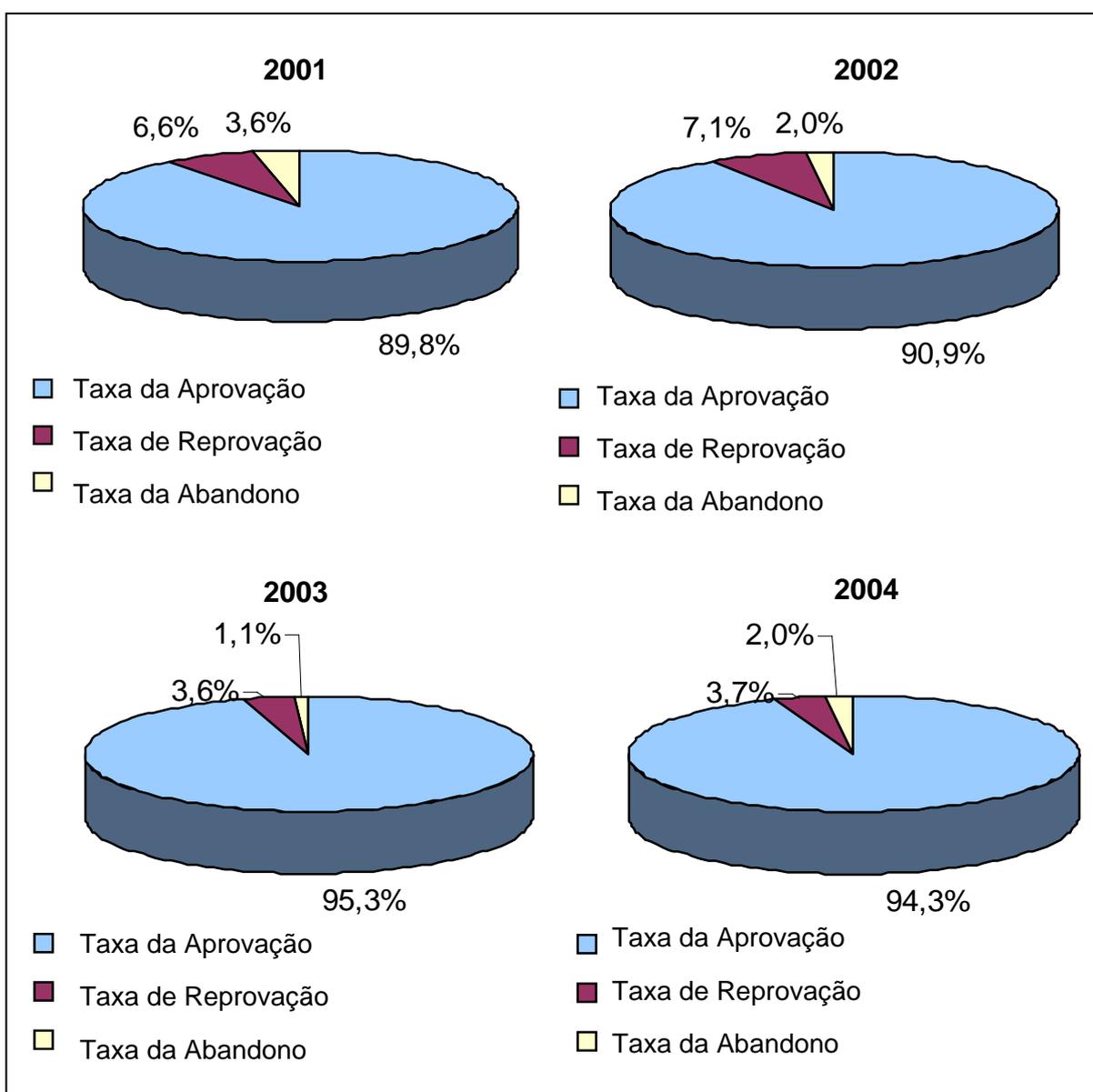


Figura 4 – Gráficos da escola X
Fonte: Sistema de controle das duas escolas

Índices de Aprovação, Reprovação e Abandono Escolar – Escola Y

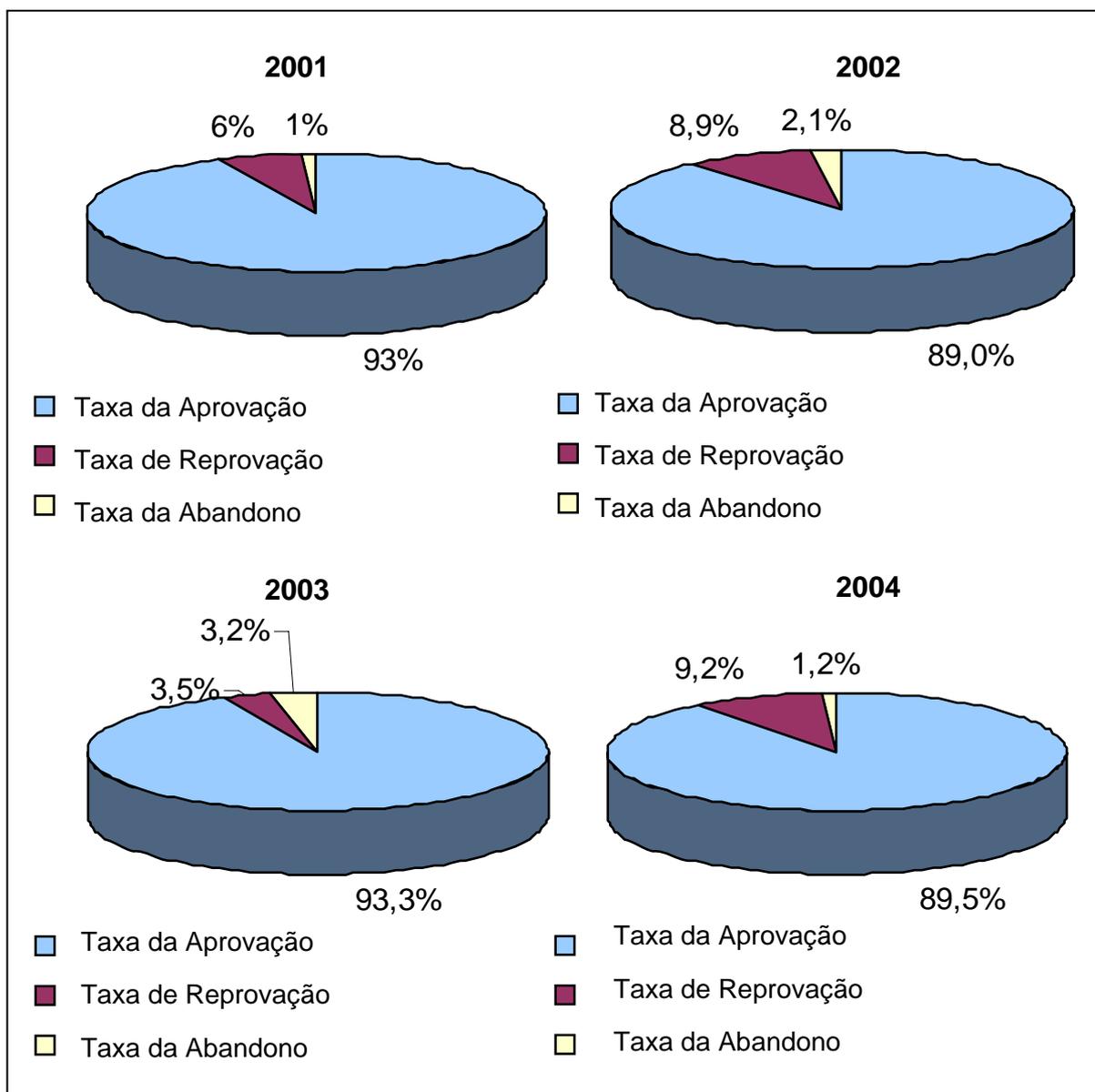


Figura 5 – Gráficos da escola
 Fonte: Sistema de controle das duas escolas

Com relação à redução do índice de abandono, entendemos que é consequência do trabalho que os gestores desenvolvem, paralelo ao acompanhamento na escola, com as visitas domiciliares, normalmente feitas à noite pelos gestores, para saber dos pais o motivo de faltas do aluno. O resultado surpreendente é que na escola y, apesar de o gestor afirmar que faz o trabalho de acompanhamento nas residências dos alunos ausentes, os índices de abandono aumentaram. Talvez isto indique que a escola precise de mais tempo para solidificar o trabalho.

Por fim, acreditamos que as mudanças constatadas são produto não só dos aspectos indicados pelos segmentos, mas pelo somatório das ações desenvolvidas pela escola com intuito de elevar o desempenho acadêmico dos alunos.

Quanto à esfera da gestão, no veio do nosso entendimento, enquanto coordenação ou direção de uma prática que concretiza uma linha de ação ou um plano e pelo que foi evidenciado na pesquisa nas duas escolas, a postura dos gerentes com relação ao PDE, tem conseguido que suas normas e princípios sejam internalizados, de forma que a escola caminha sob os ordenamentos da gestão requerida pelo atual contexto.

Nessa perspectiva, todos os segmentos posicionaram-se favoravelmente ao PDE concordando haver contribuído para melhorar a escola. Em que sentido? Primeiramente, salientam que a escola está mais organizada, desde os armários dos professores até a estrutura física da escola. Concedem tal feito, inicialmente ao GQT

com o Programa 5S já esboçado acima, que despertou o interesse da comunidade escolar através dos treinamentos para desenvolverem os trabalhos no interior da escola de forma sistematizada (rotina) e organizada porque assim teriam efetivamente em suas ações. Posteriormente com o PDE esse sentido organizacional é consolidado, pois as ações do Programa 5S permanecem como prática da escola. Sendo que na escola y entra com atividade do PDE.

Um ponto relevante nesta questão, levantado por técnicos, gestores, coordenadores e professores, que está melhorando a gestão da escola é sem dúvida, conhecer a realidade da mesma e trabalhar com planejamento estratégico, que, segundo eles, define o caminho por onde seguir. Sentem-se mais seguros com todos os planos de ações, projetos e procedimentos de trabalho alinhados. Os gestores devem participar, incentivar participações e acompanhar os trabalhos dos demais segmentos, independentemente das funções gerenciais normais, para que a escola caminhe para o futuro determinado. Essa segurança é viabilizada, em síntese, porque

[...] com o PDE ficou mais fácil para eles [gestores] visualizarem todos os processos da escola, a tomada de decisão ficou mais fundamentada e isso nós percebemos com nitidez [...] (técnico).

Acima de tudo, as mudanças no aspecto da gestão de acordo com técnicos, gestores e coordenadores, dizem respeito ao compromisso da comunidade escolar, principalmente dos professores. Obviamente, tal compromisso significa a participação de todos “[...] nas atividades educativas promovidas pela escola, bem como a sua co-responsabilização na gestão” (BARROSO, 2000, p.29). O gestor das escolas aparece nesse processo como o elemento fundamental para provocar tal

participação, pois cabe a ele conduzir, motivar a realização das diversas ações e projetos estabelecidos na escola.

O respeito ainda da gestão escolar, a escola x desenvolveu uma pesquisa de opinião sobre o desempenho da escola. A intenção era saber como alunos, pais e funcionários viam o trabalho educativo desenvolvido. Acreditamos que as informações dessa pesquisa possam corroborar com alguns aspectos tratados neste estudo, por isto de cada segmento tomaremos três respostas.

A maioria, 46,8% dos alunos disse que o trabalho educativo da escola é muito bom porque tem respeito e sabem trabalhar com o aluno. 15,6% falaram que a escola tem disciplina, limites e é produtiva. Para 12,5% a educação da escola é melhor devido à parceria estabelecida entre a escola e o aluno. Chamamos atenção do último dado por revelar o trabalho de envolvimento que é efetuado na escola, principalmente através dos projetos.

Os pais, cerca de 35,9%, gostam muito do trabalho da escola, 25% disseram que ela tem um desempenho muito bom; na mesma linha, 50% dos funcionários justificam esse desempenho porque a educação é tratada com responsabilidade em todos os aspectos. Para 25% dos funcionários, o trabalho é bom, pois todos trabalham para o bem comum. Dos alunos, 15,6% falaram que o trabalho educativo da escola é ótimo.

Ainda dentro deste ponto de análise, foi constatado que nas duas escolas o número reduzido de funcionários dificulta, segundo os gestores, a organização do trabalho geral da escola, devido à sobrecarga de tarefas.

No tocante às mudanças no âmbito financeiro, o maior efeito citado pelos segmentos entrevistados, exceto os alunos, foi que com os recursos oriundos do

PDE os professores contaram com materiais (didáticos) pedagógicos para as atividades em sala de aula. Vejamos alguns depoimentos a esse respeito:

Antes a gente não trabalhava com material didático, somente o livro. Hoje não, nós temos uma série de recursos que podemos utilizar nas nossas aulas, isso porque vem dinheiro e nós compramos o material. (coordenadora do PDE).

[...] em termos de recursos didáticos eu não tenho medo de pedir, eu acho que a gente é muito bem assessorado nesse sentido [...]. (professor)

Em segundo plano, mais relevante, apontaram a oportunidade que o PDE proporciona com as capacitações aos professores e também ao corpo de funcionários. Segundo os professores, as capacitações contribuem bastante para a melhoria do trabalho em sala de aula. Já com relação aos funcionários (merendeira, porteiro e pessoal da secretaria e serviços gerais), os mesmos receberam capacitações sobre relações humanas, o que trouxe melhoria sensível no trato com os alunos, ou melhor, nas inter-relações dentro da escola. Isto ocorreu apenas na escola x, e na escola y não houve nenhuma referência quanto à capacitação para funcionários, somente para os professores.

É importante registramos que a utilização dos recursos segue os ordenamentos do Programa, com 70% direcionado para o consumo e 30% para permanente (capital). Tais distribuições devem constar detalhadamente no PME, ou seja, para cada ação programada que for financiável, os valores devem constar no documento com no mínimo três orçamentos. As capacitações, de acordo com um técnico, são as únicas atividades que podem ultrapassar as porcentagens estabelecidas pelo FUNDESCOLA, porque no entendimento deles é uma dimensão que contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

É um paradoxo a afirmativa do técnico de que o FUNDESCOLA libera valores além das porcentagens estabelecidas para capacitações, visto que Bruno (2003), diz que as recomendações do Banco Mundial para o investimento em educação privilegiam, sobretudo, meio físico e equipamentos em detrimento da formação do professor. Pois justificam segundo a autora que:

[...] investir em Recursos Humanos, no caso, professores da rede pública, em termos de capacitação, condições de trabalho, provocaria uma valorização social destes profissionais do setor público, tornando-os muito reivindicativos, o que certamente, segundo o Banco, desencadearia novo processo inflacionário (BRUNO, 2003 p. 42).

Se essa é a lógica presente nos ordenamento da política do MEC para educação pública, os cursos de capacitação oferecidos nas duas escolas são apenas para atender algum problema crítico detectado que poderia implicar, como disse Bruno(2003, p. 41), declínio da produtividade, isto é, refugo e retrabalho, trata-se na empresa de

[...] produtos ou serviços produzidos fora das especificidades, que devem ser desprezados ou refeitos, com seus custos acrescidos. Neste caso, o refugo é o aluno que abandona a escola (investimento perdido) e o retrabalho é o repetente.

Em terceiro plano gestores, coordenador do projeto e professores mencionam que os recursos proporcionaram a aquisição de alguns bens importantes para dinamizar a gestão da escola e efetivos no processo de ensino e de aprendizagem, por exemplo, a escola x comprou equipamentos para o laboratório de ciências, livros para as sessões de estudos dos professores.

Do exposto, é preciso considerar que os recursos representam uma “situação agradável”, como disse um gestor, para a escola pela possibilidade de compra aquilo que acham que vai melhorar a escola, de desenvolver as atividades

financiáveis, de oferecer cursos de capacitações e assim por diante. Em contrapartida, causa grande desestímulo, quando os recursos não são repassados em tempo hábil para desenvolverem as atividades financiáveis.

Constatamos que os recursos no primeiro ano de execução do projeto foram repassados de acordo com o programado pelas escolas, contudo, nos anos seguintes só chegaram no final do ano, impossibilitando a concretização de ações fundamentais para que a escola cumprisse suas metas. Com isso, executam somente as ações não financiáveis e aquelas que dependem de recursos ficam apenas no planejamento e são replanejadas para o ano seguinte.

Observemos como se expressa um coordenador:

[...] os recursos não chegam na hora certa. Você faz um plano de ação todo cronometrado, com tempo determinado, com tempo de duração que depende de recursos, de repente os recursos não chegam na hora certa, aí de certa forma complica [...] no primeiro ano nosso trabalho foi excelente, maravilhoso, mas os dois anos pra cá nós já não temos conseguido.

Esse fato vem ocorrendo nas duas escolas. Questionado sobre esse fato, um técnico nos respondeu que é “coisa lá de cima”. Não tem idéia porque o repasse não está chegando no tempo certo.

Essa questão remete-nos à consideração feita pelo técnico que acompanha o PDE nas escolas, de que a desorganização da SEDUC gera dificuldades na relação com os gestores das escolas. Será que essa desorganização também não é o condicionante dos atrasos no repasse dos recursos para as escolas?

Fonseca (2005) constatou num estudo realizado no Distrito Federal sobre diversos programas que repassam dinheiro direto para as escolas, que não é objetivo desses programas transferir dinheiro suficiente para que as escolas se

mantenham totalmente, mas para suprir as suas necessidades mais urgentes. Assim como as verbas ordinárias do governo também não suprem as necessidades básicas, as escolas devem então realizar alguma forma de arrecadação de dinheiro. Daí, a ênfase em incentivar o envolvimento da comunidade escolar e da comunidade externa, como uma estratégia que contribui de alguma forma com a escola.

No que diz respeito aos recursos obtidos pela escola, os gestores trataram essa questão com reticência, o que dificultou uma análise aprofundada sobre o tema.

6 CONCLUSÃO OU RECOMEÇO?

À guisa de concluir é tentado estabelecer os impactos na organização do trabalho pedagógico a partir da implementação do PDE na escola. Mas, de início, como relatei no princípio deste trabalho, o presente estudo teve como questão central analisar as mudanças no mundo do trabalho, como têm se materializado na educação e mais exatamente, na escola, e os impactos desse processo na organização do trabalho pedagógico na unidade escolar.

Nessa perspectiva, a primeira parte dessa questão foi desenvolvida a partir do segundo capítulo, que versou sobre o trabalho e as mudanças dos processos de trabalho e do entendimento de organização do trabalho pedagógico. A segunda parte foi desenvolvida a partir do terceiro, quarto, quinto capítulos e conclusão. Este último representou o resultado da análise dos PDE's nas duas escolas pesquisadas e das entrevistas com gestores, técnicos que acompanham o projeto, professores, coordenadores e alunos.

Vale registrar que além da questão central, outras questões nortearam este estudo, as quais foram respondidas a partir do segundo capítulo, sendo que a maioria foi desenvolvida no último capítulo.

Assim, o que se conformou com a elaboração deste estudo foi que as mudanças em nível da estrutura efetivamente rebatem em todas as esferas da

sociedade. Logo, a Educação/escola está sendo alvo desse processo. Em outras palavras, por ser um dos principais mecanismos viabilizadores da formação de recursos humanos e inculcadores da ideologia capitalista, decididamente está sendo redimensionada para se adequar às exigências do novo processo produtivo sob a ingerência das agências financiadoras.

Esse redimensionamento dentro do que nos propusemos estudar vem sendo viabilizado através de projetos. O PDE é um desses que seguem

A noção prevalecente na atualidade é a de planejamento descentralizado, onde orientações gerais indicam o norte que a organização deve seguir e, concomitantemente, atribuem mobilidades as unidades do sistema para que possam adequar as especificidades da realidade circundante (OLIVEIRA, 2003, p. 88).

Propõe-se auxiliar a escola a se organizar de maneira eficaz e, sobretudo, a perceber a necessidade de mudar os procedimentos da gestão escolar e de definir seus objetivos e estratégias de melhoria, focalizando o desempenho do aluno. Na realidade maranhense, passou a ser implantado nas escolas estaduais e municipais em 1999. As duas escolas tomadas como *locus* da pesquisa empírica foi implantado em 2001.

De acordo com a investigação, a participação (envolvimento), da comunidade escolar nas atividades da escola, exigida pelo Programa, é uma forma de responsabilizá-la pelo controle dos processos e na gestão da escola, em outras palavras, a comunidade escolar deve contribuir para que a escola seja eficiente. Eficiência que se expressa na qualidade do ensino, por sua vez visualizada nos índices de aprovação repetência e evasão escolar. Assim, a qualidade do ensino requerida pelo projeto tem como suporte principal o controle de todos os processos da escola, desenvolvidos principalmente por gestores, coordenador e professores.

A partir dessas considerações, nossa intenção é expor aquilo que consideramos o embate²⁵ proporcionado pelo PDE na organização do trabalho pedagógico na unidade escolar.

No primeiro capítulo desenvolvido situamos que o trabalho pedagógico e sua forma de organização no interior da escola são condizentes com cada etapa de ressignificação do capital. Sendo assim, sofre as determinações de sua reorganização no âmbito estrutural, de modo que a nova forma organizacional do nível produtivo está sendo transplantada para a unidade escolar através de projetos. Do que observamos, é no intuito de desenvolver subjetividades no sentido

[...] do disciplinamento para a vida social e produtiva, ou seja, o desenvolvimento das capacidades (ou competências) necessárias ao trabalho e à participação social, sob a hegemonia do capital, que a escola desempenha sua função no que diz respeito ao processo de valorização do capital (KUENZER, 2003, p. 51).

A organização do trabalho pedagógico, segundo Freitas (2003) é modulada por dois pares dialéticos: objetivo/avaliação e conteúdo/método. Nesta linha de raciocínio, o objetivo principal é transportar essa nova forma de organização do âmbito produtivo para o interior da escola, que se constitui em uma de suas funções. A idéia é que se educa através da forma como a escola organiza o trabalho pedagógico. Com o PDE isto está se efetivando por meio das novas atitudes que são “exigidas”, ou que se desenvolvem na escola.

Cabe à avaliação a tarefa de assegurar que tais objetivos organizacionais e gerenciais sejam implementados. A avaliação vai dar cabo a eles. Daí, o estabelecimento de dispositivos de acompanhamento e avaliação de todos os processos de trabalho da escola. Estas dispõem de verdadeiros dossiês para

²⁵ Trabalhamos com embate no sentido de impacto, por acharmos mais apropriado diante da realidade percebida nas escolas pesquisadas.

controlar e assim garantir o cumprimento dos objetivos. Estes, por sua vez, são direcionados para a obtenção dos resultados. Todos os esforços empreendidos são para cumprir as metas.

Por um lado, existem controles e avaliações internas, que são uma prática freqüente e como indicou a pesquisa tem um impacto maior, pelo menos no segmento de professores, em seu empenho para atingir as metas. Por outro lado,

O controle exercido pela organização focal (Ministério da Educação, por exemplo, ou Secretarias, ou ainda por empresas, no caso de parcerias), passa a realizar-se basicamente através da distribuição de recursos, da definição e do controle dos meios de acompanhamento e **avaliação dos resultados**, do estabelecimento dos canais de distribuição das informações, da definição dos padrões gerais de funcionamento das unidades escolares [...] (BRUNO, 2003, p. 40, grifo nosso).

É o controle extra-escola, porque a mesma acaba não tendo autonomia. Esta se associa à questão da análise da avaliação da própria escola. Avalia-se o processo pedagógico, as deficiências, etc. e colocam que o PDE será a única forma de resolver esse problema. Este projeto atinge o processo ensino-aprendizagem em cheio porque abarca o professor, o aluno, a disciplina. Apesar disso, não trata do currículo. É uma eficiente estratégia dentro da ótica neoliberal, pois o sistema de avaliação tem o objetivo de padronizar, de prever ações e de manter o controle sobre as unidades escolares. Eficiência que vai depender da postura e/ou consciência que o gestor assumir frente ao projeto. Confirmamos que a figura do gestor na “liderança” da escola nesta nova forma de geri-la e de fundamental importância, assim como do coordenador do PDE. A interação destes segmentos, pelo que constatamos nas duas escolas pesquisadas, é um dos fatores que contribui para que os PDE's fossem considerados referenciais para as escolas e no Programa.

A referida estratégia faz com que a escola fique presa a um modelo. Por exemplo, antes quando um gestor criava seu projeto, seu planejamento era elaborado de acordo com a realidade da escola, hoje tem que submeter-se a um padrão e se a escola não estiver dentro dele é chamado atenção, pois os objetivos não serão alcançados. Existe uma equipe de assessores que atuam com a finalidade de ir para a escola ajustar, de fiscalizar. Então o controle está muito mais acirrado.

Em outras palavras, existe uma autonomia relativa e, sobretudo, controlada da escola, que permite a participação para realizar projetos (ações) de acordo com as normas do Programa FUNDESCOLA, melhor dizendo, com os planos neoliberais das agências financiadoras. Em contrapartida, a autonomia como autogestão pressupõe que a escola tenha liberdade e condições (financeiras, pessoa e material) asseguradas pelo poder público para desenvolver suas atividades, visto que liberdade não significa independência. Tal perspectiva precisa ser constituída social e politicamente por todos os segmentos da escola. A tática de promover uma abertura na participação da organização e gestão da escola é uma possibilidade concreta que deve ser abraçada pela comunidade escolar para edificar a efetiva autonomia.

O acirramento do controle ocorre em virtude de o conteúdo/método que efetiva a objetivação, da intenção do PDE, ou seja, a nova forma de organização e gestão e os condicionantes necessários para tal: envolvimento (participação), a qualidade (controle dos processos) de todas as atividades educativas.

Não existe, por conseguinte, uma forma que não esteja embebida de conteúdo, que não organize o movimento e atividade de um conteúdo, do mesmo modo que não existe um conteúdo que não se expresse estruturalmente em determinada forma (ROSENTHAL e STRAK apud FREITAS, 2003, p. 97).

O condicionante qualidade visada passa necessariamente pelo “[...]controle dos *standards* (padrão, norma) que orientam a avaliação”(FREITAS, 2003, p. 227). Avaliação é claro, da qualidade do ensino, expresso nessa ótica, pelo índice de aprovação, de repetência e de evasão do alunado. É a qualidade mensurável que revela o grau de efetividade, produtividade da escola. Acreditamos que todos os esforços devem ser empreendidos para que o ensino seja de qualidade, mas não apenas nos parâmetros condicionados pela lógica dominante. Mas, sobretudo a qualidade com condicionantes políticos que contribuam para dimensionar a visão do homem, como foi mencionado no primeiro capítulo, e para constituir um projeto objetivando à transformadora desta sociedade.

Uma forma disseminada nas duas escolas, aliás, mais em uma delas, de repasse do conteúdo é por meio de projeto, começando pelo PDE. As ações programadas são transformadas em projetos que passam a ser executados. Trata-se de uma forma que envolve a comunidade escolar. A escola movimenta-se para desenvolver (cumprir) o projeto, isto é, suas ações.

Em relação à ausência do trabalho material com a presença do PDE na escola, a organização do trabalho pedagógico manteve-se desvinculada do trabalho material, embora as atuais formas organizacionais do processo produtivo estejam sendo incorporadas à organização da escola.

A organização do trabalho pedagógico nas duas escolas pesquisadas com a implementação do PDE, e também dos princípios do GQT imprimiram uma organização de modo geral nos moldes que a dinâmica do capital exige, ou seja, eficiente e eficaz, por exemplo. O planejamento das atividades da escola tornou-se mais organizado, assim com das demais práticas da escola. Acreditamos que este

seja um dos fatores que justificam a comunidade escolar considerar a importância do PDE como norte organizacional.

Mas é uma organização do trabalho escolar que se aproxima da racionalidade taylorista como disse Fonseca (2005), pois recupera princípios e métodos da gerência técnico-científica, fragmenta as ações escolares em inúmeros projetos desarticulados e com “gerências” próprias, facilitando a divisão pormenorizada do trabalho. Dentro dos limites da divisão pormenorizada do trabalho, cada membro da escola tem responsabilidade pela execução de sua tarefa, com o agravante que tem de controlar sua execução. Função que no modelo anterior ficava a cargo da gerência (supervisor escolar, ou coordenador ou mesmo diretor).

Isto encaminha para uma consideração. No início da implantação do PDE os professores e funcionários resistiram à presença do projeto na escola com receio do aumento da jornada de trabalho. Não podemos precisar se o número de horas trabalhadas aumentou, mas constatamos que a carga, ou melhor, a intensidade de trabalho foi elevada em virtude de novas responsabilidades que assumiram no interior da escola. O receio era real.

Com referência à alienação que caracteriza a relação conteúdo/forma da escola nesta sociedade, a atual organização da escola inibe a participação de alunos e professores nos processos importantes da escola, como afirma Freitas (2003). O que podemos perceber é que o condicionante da nova organização e gestão pressupõe o envolvimento (participação) de todos os segmentos da escola em suas atividades.

Freitas (2003) salienta que a alienação na escola assume uma forma particular devido a característica não-material da educação, isto é, o trabalho não-

material é produzido e consumido ao mesmo tempo (SAVIANI, 1991). Com isto, o aluno na escola capitalista não está alienado do produto de seu trabalho, mas encontra-se alienado do processo de trabalho.

Pelo que podemos constatar os alunos, *a priori*, não estão completamente alienados dos processos que se desenvolvem na escola através do PDE. Eles têm conhecimento das ações e é um pré-requisito, na perspectiva do projeto envolvê-los. Isto ocorre efetivamente com a execução dos projetos.

É evidente que os professores, seguindo esse raciocínio, também estão mais conscientes dos trabalhos desenvolvidos, porque é uma exigência do Programa que eles estejam participando da elaboração, execução e avaliação de todas as ações do projeto. Neste sentido, consideramos que esses segmentos estão tendo consciência dos processos no interior da escola. O PDE operacionaliza a “participação” desses segmentos e dos demais na gestão da escola. Tanto que constatamos que os alunos já não vêm a escola como algo alheio a eles, sentem-se importantes participando, contribuindo no desenvolvimento das ações.

Cabe, no entanto, uma consideração: o PDE é um projeto “imposto”, altamente planejado, ou melhor, procedimentado, normalizado. É um paradoxo esta assertiva, mas o projeto é inclusive uma forma de alienação porque tira o professor e o gestor da tarefa principal que é pensar o processo da escola, as formas de resolver os problemas sem ter que seguir exatamente o manual. Os professores e os gestores que estão na escola, são eles que vivenciam todos os problemas e situações, assim eles podem dar respostas aos problemas, mas, a situação da escola está tão “desconfigurada” que esses segmentos canalizam seus esforços para o PDE.

Contrariamente, podemos perceber que o projeto pode contribuir para romper com a alienação proporcionada pela atual forma de organização da escola e do trabalho pedagógico, pois o capital está abrindo maior possibilidade de utilização dos instrumentos que podem ajudar na sua destruição. No entanto, permanecemos lúcidos para reavivar em que condições os instrumentos estão sendo trabalhados, mas mesmo assim,

Nesse processo, não poderemos aceitar nem a conceituação nem o projeto político embutido nessas propostas e nesses instrumentos. Esclarecendo melhor: não se pode recusar lutar pela qualidade de ensino, mas se pode demonstrar que o conceito liberal de qualidade de ensino é insatisfatório e, mais ainda, pode-se examinar os limites da proposta à luz dos determinantes históricos e sociais da escola. Não se pode recusar a descentralização do ensino, [a autonomia], a democratização ou o aumento da participação da comunidade escolar na gestão da escola. Mas se pode tomar essa proposta de forma radical e reivindicar a escola para aqueles que a fazem - em especial para os alunos e professores. Talvez dessa forma consigamos, ao menos, acirrar a contradição entre educar/explorar. Em resumo, é preciso passar à ofensiva, assumir os instrumentos e dar-lhes outra direção política. A batalha política e ideológica será travada, preferencialmente, no interior da escola - e não apenas nos "gabinetes" e órgãos do Estado. (FREITAS, 2003, p.140).

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho?** 6. ed. São Paulo: brasiliense, 2002. (Coleção Primeiros Passos).

ALMEIDA, Sebastião Alves. Qualidade Total e Educação: elementos para discussão. **Educação**. Goiânia: [] v. 4, n. 3, p. 4 – 7, jun. 1995.

ALONSO, Myrtes. A gestão/administração educacional no contexto da atualidade. In: **VIEIRA**, Alexandre Thomaz et al. (Org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 23 - 37.

AMARAL SOBRINHO, José. **O PDE e a gestão no Brasil**: situação atual e perspectivas. Brasília, DF: MEC/FUNDESCOLA, 2001. Séries documentos n. 2.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas, SP: Cortez, UNICAMP, 1995, 155p.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2000, p. 29 - 45.

_____. As transformações na classe trabalhadora. **Marxismo Vivo**. São Paulo, n. 2, p. 29 - 34. out./jan. 2001.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 11 - 32.

BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop – tecnologia digital e novas qualificações**: desafios à educação. Petrópolis/Florianópolis: Vozes, da UFSC, Unitrabalho, 2001. p.19 – 221.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 56)

BOF, Alvana Maria. Mudando a gestão para melhorar a qualidade: o caso de Rondonópolis. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 7, n. 25, p. 415 – 442, out./dez. 1999.

BRAGA, Ruy. Luta de classes, reestruturação produtiva e hegemonia. In: KATZ, Cláudio; _____; COGGIOLA, Osvaldo. (Org.). **Novas tecnologias**: crítica da atual reestruturação produtiva. São Paulo: Xamã, 1995, p. 45 – 133.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da educação**: desafios contemporâneos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 15 - 45.

CASTRO, Ramóm Pena. **Tecnologia, Trabalho e Educação**: (indeterminações). Caderno Amped. São Paulo, n. 6, p. 29 – 53. out. 1993.

CAMARGO, Fátima. A realidade dos projetos na aventura da prática escolar. In: JORNADA PEDAGÓGICA: a formação do educador e a organização da escola em projetos, 1999, Natal: [s.n.] p. 2 - 5.

_____. O trabalho de formação permanente: um projeto necessário. In: JORNADA PEDAGÓGICA: a formação do educador e a organização da escola em projeto, 1999, Natal: [s.n.] p.12 -15.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. 3 ed. São Paulo: UNESP (FEU), 1999. p. 379 – 405.

CORIAT, Benjamim. **Pensar pelo avesso**: o modelo japonês de trabalho e organização. Rio de Janeiro: Revan, UFRJ, 1994.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar, et al (orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2002, p. 11 – 39.

COUTROT, Thomas. Organização do trabalho e financeirização das empresas: a experiência européia. **Outubro**. São Paulo, n. 12, p. 33 - 43, 1º semestre 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática dos sistemas de ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005, p.15 – 21.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1993 – versão acrescida.

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social**: pobreza, emprego, Estado e o futuro do capitalismo. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo ; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 10. ed. Petrópolis; RJ: Vozes, 2001, p. 93 – 110.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado Capitalista**: as funções da previdência e da assistência social. São Paulo: Cortez, 1987.

FERNANDES NETO, Edgard. Os desafios do sistema educacional brasileiro. **Desafios na educação**. São Paulo, n. 0, p. 6 – 11, jan. 1995.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão de educação e as políticas de formação de profissionais de educação: desafios e compromissos. In: _____.

Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 97 – 115.

FERRETTI, Celso João. Empresários, Trabalhadores e Educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. (Org). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea).

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira.** 2003. p. 46 – 63.

_____. **Projeto político pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola:** duas concepções antagônicas de gestão escolar. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.pht>> Acesso em: 25.ago.2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 6. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise capitalismo real.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo da educação. In: GENTILI, Pablo ; SILVA, Tadeu Tomaz da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 111 – 117.

GODOY, Maria Helena P. Coelho; AMORIM, Rita de Cássia Sá. **A mochila e o 5S.** Belo Horizonte: Fco Ltda, 1995 (Cartilha).

GOMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento:** dilemas na educação do trabalhador. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GRAMSC, Antônio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARVEY, Davi. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. In: **Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Loyola, 1993, p. 115-177.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social:** ensaios críticos. São Paulo: Cortez, 1992, p. 54 – 75.

KATZ, Cláudio. Evolução e crise do processo de trabalho. In: _____; BRAGA, Ruy; COGGIOLA, Osvaldo (Org.). **Novas tecnologias**: crítica da atual reestruturação produtiva. São Paulo: Xamã, 1995, p. 9 – 44.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D. A; ROSAR, M. de F.F. (Org.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.59 -72.

_____. A gestão escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 67, p. 112 -149, ago.1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano. XX, n. 68, p. 163 – 183, dez. 1999.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2000, p.33-57.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho- educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 55 -75.

_____. Exclusão Inclusão e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei et al (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea). p. 77 – 95.

_____. Trabalho Pedagógico: da fragmentação a unitariedade possível. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Para onde vão à orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papyrus, 2003, p.47 - 77 (Coleção Magistério, Formação e trabalho Pedagógico).

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Caderno de Pesquisa**. n. 100, p. 11- 36, mar. 1997. Tradução Dagmar M. L. Zibas.

LEITE, Márcia de Paula. Modernização tecnologia e relações de trabalho. In: FERRETI, Celso João et al (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 54 - 76.

LIBÂNIO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação)

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. 2003, Tese (Doutorado em

Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas; SP: 2003.

MANACORDA, Mário Olighiero. **Marx e pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINS, Ângela Maria. A política do conhecimento: a identidade do saber e as reformas educativas. In: LINHARES, Célia et al (Org). **Políticas do conhecimento: velhos contos, novas contas**. Niterói: Intertexto, 1999. p. 71 – 100.

MARTINS, Mirian Celeste. Projetos - a construção da significação no tempo histórico. In: JORNADA PEDAGÓGICA: a formação do educador e a organização da escola em projetos. 1999, Natal: [s.n] p. 5 – 8

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução de Reginaldo Sant'anna. 9. ed. São Paulo: DIFEL, 1984. v.1.

MELLO, Guiomar Namó de. Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições. In: VELLOSO, Jacques et al (Org.). **Estado e educação**. Campinas, SP: Papyrus: CEDES; São Paulo: Ande: Anped, 1992, p. 185 - 213.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado Patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 75, p. 85 -107, ago. 2001.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: UNICAMP, Boitempo, 2002.

_____. A crise do capital. In: **Revista Outubro**, n. 4, 2000, p. 7 – 17.

MONTEIRO, José A. **Qualidade Total no serviço público: questionamentos e recomendações segundo os 14 pontos de W. E. Deming**. Brasília; DF: QA & T Consultores Associados, 1991.

MORAES NETO, Benedito Rodrigues. **Marx, Taylor, Ford: as forças produtivas em discussão**. São Paulo: brasiliense, 1989.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da Crise e Seguridade Social: um estudo sobre as tendências da previdência e assistência social nos anos 80 e 90**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOTTA, Paulo Roberto. **A ciência e a arte de ser dirigente**. Record, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e Planejamento: a escola como núcleo de gestão. In: _____. **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 64 - 104.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: _____; ROSAR, M. de F.F. (Org.). **Política e Gestão da Educação**. Belo horizonte: Autêntica 2002, p. 125 -143.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A municipalização do ensino do Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 5. ed. Petrópolis; RJ: Vozes, 2003, p. 174 – 198.
 PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA. Unidade Integrada Marly Sarney. Paço do Lumiar, 2001, Digitado.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA. Unidade Integrada Marly Sarney. Paço do Lumiar, 2004, Digitado.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA. Unidade Integrada Joaquim Aroso. Raposa, 2004, Digitado.

Relatório analítico 1994 a 1999. Projeto Nordeste. Disponível em:
 <<http://www.guria.com.br/modelorelatorio.html>> Acesso em: 25.ago.2005.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação?. In: **Política e Gestão da Educação**. 2002. p. 157 – 171.

_____ ; KRAWCZYK, Nora Rut. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 75, p. 33 – 45, ago. 2001.

_____. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema brasileiro. In: OLIVEIRA, Dalila. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. 5. ed. Petrópolis; RJ: Vozes, 2003, p. 105 –140.

SALERMO, Mário Sérgio. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETI, Celso João et al. **Novas Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 54 - 76.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25 – 95.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; et al. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**, Campinas; SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 13 – 24. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: FAFESP, Autores Associados. 2002.

SILVA, Nelson Rodrigues. A educação e a globalização da economia. In: **Desafios na Educação**. São Paulo: v. 1, n. 0, p. 2 - 5, jan. 1995.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Estado e Educação Pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (Org.). **Políticas e Gestão de Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 89 -103.

TUPPY, Maria Isabel Nogueira. **A educação em confronto com a qualidade**. 1998. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Campinas; SP, 1998.

WERNECK, Vera Rudge. Globalização e Educação: uma proposta para avaliação. **ENSAIO**: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO. v. 9, n. 31, p. 205 – 222, abr./jun. 2001.

XAVIER, Antônio Carlos da Ressurreição; AMARAL SOBRINHO, José. **Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola**: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 2. ed. Brasília, DF: Programa FUNDESCOLA, 1999.

APÊNDICE A – Roteiro para levantamento de informações sobre a organização do trabalho pedagógico no âmbito do PDE nas escolas da Grande São Luís

Universidade Federal do Maranhão
Centro de Ciências Sociais
Mestrado em Educação

Aluna: Carlene Moreira Durans

Estimado(a) colaborador(a),

Estamos estudando a organização do trabalho pedagógico frente às mudanças no mundo do trabalho tendo como referência da pesquisa empírica o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE - e para isso gostaríamos de contar com a sua valiosa colaboração respondendo as questões deste roteiro.

Muito obrigada.

1. Nome
2. Cargo
3. Qual o seu entendimento sobre PDE?
4. Como foi a implantação do PDE na escola?
5. Durante a elaboração e o desenvolvimento do PDE como se deu o envolvimento da comunidade escolar?
6. Quando da implantação do PDE quais foram os entraves vivenciados
7. Na operacionalização do mesmo houve dificuldades? Quais?
8. O PDE objetiva a melhoria da gestão escolar. Ele tem conseguido atingir seu objetivo? De que forma?
9. Que mudanças ocorreram ou estão ocorrendo no sentido de atender as ações do projeto?
10. Como a comunidade escolar vê o PDE?
11. A comunidade escolar teve acesso e participação nas diretrizes gerais, deliberações e objetivos do PDE?
12. Qual a avaliação geral que você faz do projeto? (No âmbito pedagógico, gestão e financeiro).
13. Que tipo de envolvimento a Escola tem com a comunidade?

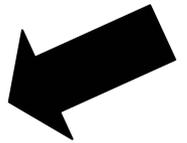
14. Quais os fatores que estão dificultando e/ou facilitando a concretização do PDE?
15. O que mudou com o PDE na escola? (No âmbito pedagógico, gestão e financeiro).

ANEXOS

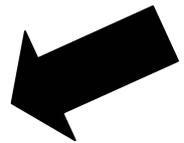
ANEXO A – Fatores determinantes da eficácia escolar da escola X

ANEXO B – Fatores determinantes da eficácia escolar da escola Y

ANEXO C – Quadro de desempenho X



ANEXO D – Quadro de desempenho Y



Durans, Carlene Moreira

A organização do trabalho pedagógico frente às mudanças no mundo do trabalho: o PDE enquanto estratégia de organização e gestão escolar/ Carlene Moreira Durans. – São Luís, 2006

169 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2006

1. Educação e trabalho 2. PDE – Gestão 3. Trabalho pedagógico I. Título

CDU 37 : 331

