

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

DANIEL GARCIA FLORES

**CONSTRUINDO UMA GESTÃO PARTICIPATIVA NO
CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA PAULA SOUZA –
UNIDADE AMIM JUNDI**

Marília

2003

Flores, Daniel Garcia.
F634c Construindo uma gestão participativa no Centro
Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza -
Unidade Amim Jundi/ Daniel Garcia Flores. – Marília, 2003.
161f; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2003.
Bibliografia: f. 157-161
Orientador: Prof^o. Dr^o. Paschoal Quaglio

1. Escolas 2. Organização e Administração. 3. Democracia
I. Autor. II. Título.

CDD 371

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

DANIEL GARCIA FLORES

**CONSTRUINDO UMA GESTÃO PARTICIPATIVA NO
CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA PAULA SOUZA –
UNIDADE AMIM JUNDI**

Texto elaborado pelo doutorando Daniel Garcia Flores, para ser apresentado à Banca Examinadora*, como requisito parcial à obtenção do título de DOUTOR em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Paschoal Quaglio, no Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP – Marília.

Marília

2003

***Banca Examinadora**

Membros Titulares:

Professor Dr. Alfredo Peixoto Martins

Professor Dr. João dos Reis Silva Jr

Professora Dra. Lourdes Marcelino Machado

Professora Dra. Maria Sylvia Simões Bueno

Professor Dr. Paschoal Quaglio

Suplentes:

Professora Dra. Hélia Sonia Raphael

Professora Dra. Maria Aparecida Bosschaerts de Camargo

Professora Dra. Wanda Darin Miotto

DEDICATÓRIA

À minha esposa,

Laura

e

aos meus filhos

Samuel,

Saulo e

Silas

Agradecimentos

A Deus, que torna possível os impossíveis.

Aos meus pais (*i. m.*), que me deram a vida.

Ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS.

A todos da Escola Técnica Estadual Amim Jundi.

À Faculdade de Educação de Osvaldo Cruz.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Paschoal Quaglio, que soube compreender os momentos mais difíceis desta trajetória.

Ao Prof. Dr. Gustavo Luis Gutierrez, meu orientador de mestrado e meu incentivador a avançar para o doutorado.

À Professora de antes e à Doutora de hoje, Maria Sylvia Simões Bueno, pelo apoio de sempre.

À Profa. Dra. Lourdes Marcelino Machado, pelo incentivo e pela abertura de caminhos novos.

Às funcionárias da Seção de Pós-Graduação.

À minha amiga Izabel Aparecida Sanitá da Rocha Matsuda que acreditou no meu trabalho e participou “*in loco*” de muitas de suas etapas.

Ao Prof. Dr. João Adalberto Campato Júnior, pela revisão desta Tese.

A todos que de uma forma ou de outra estiveram comigo nesta jornada.

Um dia, enquanto estava caminhando pelos arredores de uma nova construção, Miguelangelo aproximou-se de dois artesãos. Ele se dirigiu ao primeiro e perguntou-lhe o que estava fazendo, - ‘Senhor, eu estou quebrando estas pedras’, foi a resposta. Então, prosseguiu e perguntou a mesma coisa ao segundo. A resposta desta vez foi: ‘Eu sou parte de um grupo de trabalhadores e artesãos que está construindo uma catedral’. (LÜCK, 1998, p.40)¹

¹ A citação desse texto se justifica, pois reflete para mim grande parte do significado de gestão participativa. Acredito que, quando as pessoas estão envolvidas em torno de um objetivo comum, serão capazes de se comprometerem e atuarem em benefício de um todo maior, possibilitando, dessa forma, criar uma identidade comum entre pessoas diferentes (SENGE, 1995; LÜCK, 1998; LIBÂNEO, 2001).

SPARTACUS

É uma adaptação da história de um escravo-gladiador romano que liderou uma rebelião de escravos em 71 a. C. Os escravos, depois de derrotarem as legiões romanas por duas vezes, após um longo cerco e uma árdua batalha, foram finalmente dominados pelo general *Marcus Crassus*. No filme, *Crassus* diz aos sobreviventes do exército de *Spartacus*: “Vocês eram escravos e voltarão a ser escravos. Entretanto, serão poupados da pena de crucificação por clemência das legiões romanas. Basta apenas me entregarem o escravo *Spartacus*, pois não sabemos quem ele é”. Após uma longa pausa, *Spartacus* (interpretado por Kirk Douglas) levanta-se e diz: “Eu sou *Spartacus*”. Então, o homem que está a seu lado também se levanta e diz: “Eu sou *Spartacus*”. Outro homem levanta-se e faz o mesmo e, no transcorrer de um minuto, o exército escravo todo está de pé (SENGE, 1990, p.189).

ABREVIATURAS

APDE Assessoria de Planejamento e Desenvolvimento Estratégico

APM Associação de Pais e Mestres

APROC Associação de Produtores Rurais de Osvaldo Cruz

COOMOC Formação e Funcionamento de Cooperativas de Mão-de-Obra

CAP Companhia Aeronáutica Paulista

CDT Centro de Desenvolvimento Tecnológico

CEE Conselho Estadual de Educação

CEET Centro Estadual de Educação Tecnológica

CEETEPS Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

CETEC Coordenadoria do Ensino Técnico

CFE Conselho Federal de educação

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONFEA Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura

CPOS Companhia Paulista de Obras e Serviços

CTA Centro Técnico Aeroespacial

EEPSG Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau

Embraer Empresa Brasileira de Aeronáutica

Epusp Escola Politécnica da USP

Esalq Escola Superior de Agronomia "Luiz de Queiroz"

ETE Escola Técnica Estadual

FAT Fundação de Apoio a Tecnologia

FATEC Faculdade de Tecnologia

FAU Faculdade de Arquitetura e Urbanismo

FDTE Fundação para o Desenvolvimento Tecnológico da Engenharia
(da Epusp)

IPT Instituto de Pesquisas Tecnológicas

ITA Instituto Tecnológico da Aeronáutica

IUT Institute Universitaire de Technologie

MIT Massachusetts Institute of Technology

PUC Pontifícia Universidade Católica
SAI Sistema de Avaliação Institucional
Sebrae Serviço Brasileiro de Apoio a Pequena e Media Empresa
SENAC Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senar Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Senai Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNESP Universidade Estadual Paulista
Unicamp Universidade Estadual de Campinas
Unicoc Cooperativa de Produção em Confeccões de Osvaldo Cruz
USP Universidade de São Paulo

**CONSTRUINDO UMA GESTÃO PARTICIPATIVA NO CENTRO
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA -
UNIDADE AMIM JUNDI**

SUMÁRIO

<i>DEDICATÓRIA</i>	5
<i>AGRADECIMENTOS</i>	6
<i>ABREVIATURAS</i>	9
<i>RESUMO</i>	12
<i>ABSTRACT</i>	13
<i>INTRODUÇÃO</i>	14
1. Considerações gerais sobre o tema	14
2. Delimitação do objeto de estudo.....	19
3. Opções metodológicas e expressões conceituais	22
<i>O ALICERCE</i>	27
1.1. O contexto	27
1.2. A mudança de paradigma: da Administração para a Gestão Participativa.	45
1.3. O Novo Enfoque: Gestão Escolar Participativa	54
1.4. Conclusão.....	63
<i>ERGUENDO AS PAREDES</i>	69
2.1. A criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS	72
2.1.1. Breve histórico sobre os pioneiros	84
2.2. Da consolidação do Centro Paula Souza aos dias atuais.....	89
2.2.1. Breve histórico sobre os integrantes do Centro Paula Souza - fase de consolidação até os dias atuais.....	113
<i>O LOCAL DA CONSTRUÇÃO</i>	124
3.1. Escola Técnica Estadual Amim Jundi.....	125
3.2. A Escola por intermédio do Diretor	137
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	153
4.1. Atitudes que viabilizam conquistas	153
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	157

Resumo

A escolha do tema do presente trabalho - “Construindo uma gestão participativa” – surgiu da necessidade de relatar minha experiência profissional como Diretor de uma das unidades do Centro Paula Souza – a Escola Técnica Estadual Amim Jundi – “o local da construção”. Minha vida profissional e, posso acrescentar, minha vida pessoal sempre estiveram pautadas por atitudes, hábitos e princípios democráticos. A busca de respostas, tanto para a solução de problemas no cotidiano escolar, bem como para a fundamentação teórica das experiências vividas, estão traduzidas, inicialmente, pela dissertação de Mestrado – Conselho de Escola: Possibilidades e Limitações; e, na atualidade, pelo desenvolvimento deste trabalho. É óbvio que a própria escolha do tema, tanto da dissertação quanto da tese, demonstra minha crença na democracia, apesar do contexto político e econômico, que, às vezes, dificultam a efetiva realização desse ideal de governo.

Durante as leituras específicas sobre gestão participativa, as pesquisas e levantamento de documentos, na verdade, durante o desenvolvimento do presente trabalho, pude perceber o quanto há para caminhar no sentido de edificar a gestão participativa, não somente na Amim Jundi, mas nas escolas de modo geral. O objetivo central deste estudo é expor, analiticamente, as mudanças efetuadas na organização e gestão da Escola Técnica Estadual Amim Jundi, no período de 1996 a 2000. Situada no município de Osvaldo Cruz – SP, a Amim Jundi faz parte do complexo institucional denominado Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS – instituição pública voltada para a educação profissional de nível básico, técnico e tecnológico.

Palavras-chave: escolas, democracia, participação, organização e administração.

ABSTRACT

The choice of the present work – *Building a participative management* – has risen from my need of reporting my professional experience as Director of one of Centro Paula Souza units – the Escola Técnica Estadual Amim Jundi – “The building site”. My professional life and, I should add that, my personal life have always been supported by democratic attitudes, habits and principles. The search for answers, as to the solution of problems in the school daily life as to the theoretical basis of the experience passed through, are translated, first, by the Masters Dissertation – *School Council: possibilities and Limits*; and, today, by the development of the present work. Obviously, the choice of the theme itself, as much of the Dissertation as the Thesis, demonstrates my belief in democracy, despite the political and economic context, which, sometimes, makes difficult the effective achievements of this government ideal. During the specific readings about participative management, research and document collection, actually, during the development of this work, I could tell how far it is to make progress in order to construct the participative management, not only at Amim Jundi School, but in schools in general. This work aims to show, analytically, the changes done in the organization and management of Amim Jundi School, from 1996 to 2000. located in the town of Osvaldo Cruz – SP, Amim Jundi School makes part of the institutional complex called Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS (Paula Souza Technological Education State Center) – a public institution devoted to the professional education in basic, technical and technological levels.

Key-words: schools, democracy, participation, organization and administration.

INTRODUÇÃO

1. Considerações gerais sobre o tema

Minha luta incessante e incansável pela qualidade do ensino esteve sempre aliada à íntima convicção de que a inserção de princípios democráticos, no âmbito da escola, transforma, qualitativamente, as práticas pedagógicas e a organização escolar.

No decorrer de 30 anos de atividades educacionais, procuro, consciente ou instintivamente, promover formas democráticas de exercer as atividades profissionais, quer como professor de ginásio, no início de 1973, quer como assistente de direção, desde a década de 1980, quer como docente do ensino superior e, atualmente, como Diretor da Escola Técnica Estadual Amim Jundi.

Durante esse caminhar, vivenciei inúmeras experiências, e mesmo as consideradas negativas puderam ser transformadas em aprendizado que, aos poucos, fortaleceram-me a crença na democracia. Hoje tenho certeza de que a primeira experiência num cargo de direção plantou essa semente. Assumi, conscientemente, uma escola que tinha problemas graves de toda natureza e, apesar de atuar como diretor durante apenas seis meses, a escola começou a funcionar normalmente, ou seja, professores, funcionários, alunos e direção passaram a executar suas devidas atribuições.

Permito-me relatar esse fato para demonstrar que, instintivamente, apliquei alguns preceitos básicos que envolvem as questões relativas a uma gestão participativa. Para o momento, destaco apenas a necessidade de impor limites;

para isso, é fundamental que a direção propicie condições a fim de que cada ator envolvido no processo (re) lembre suas atribuições.

Nesse sentido, e no decorrer deste estudo, veremos que o primeiro passo é formular algumas questões e responder a elas:

Quem somos?

Onde estamos?

Aonde queremos ir?

Como queremos ir?

Como conseguir?

Com que recursos? (humanos e materiais)

Como vamos obter esses recursos?

Infelizmente, cabe também observar que a prática cotidiana evidencia que a totalidade dos sujeitos da unidade escolar não participa de todas as etapas do processo de construção de uma gestão escolar participativa. A experiência mostra que para o êxito do processo é vital reconhecer que, embora os diversos atores envolvidos, explicitamente, expressem o desejo de participar, não querem o ônus de fazê-lo. Tal atitude é identificada por meio de determinados comportamentos evasivos diante da necessidade de efetivarem-se algumas ações necessárias à mudança desejada. (LÜCK, 1998)

A professora Lück (1998, p.18) aponta que esse processo de resistência se explica pela “desestabilização da ordem vigente e de nichos de poder, provados pela mudança da prática social e que motivam reações de desacomodação geral”.

Diante dessa constatação, é fácil perceber que a consolidação de uma gestão participativa, no âmbito da escola, não é tarefa fácil, nem mesmo um simples processo espontâneo.

Indubitavelmente e de modo especial, cabe ao Diretor promover e sustentar um ambiente propício à participação plena. Entretanto, é necessário que o permanente esforço humano seja coletivo, pois a “dinâmica das relações de poder poderá enterrar o avanço do processo” (HORA, 1994, p.20).

Sabe-se que a luta pela democratização das relações no âmbito da escola não é nova. O Professor Paro, ainda em 1986, afirmava que administração² educacional democrática deve ser inspirada na cooperação recíproca de homens; e, na escola, deve ter como meta a constituição de um novo trabalho coletivo que, sem constrangimentos da gerência capitalista e da parcerização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar.

O Professor Libâneo (2001) argumenta que a organização escolar é vista, na atualidade, como um ambiente educativo em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. Entretanto, para dar conta dessa nova dinâmica da vida escolar, é necessário, e até mesmo de fundamental relevância, que todos que nela trabalham (diretores, coordenadores, pedagogos, professores e funcionários) e também seus usuários (alunos, pais, comunidades próximas) conheçam as políticas educacionais, os objetivos e as

² Na atualidade, grande parte dos estudiosos entende que o termo *administração* tem um significado bem mais restrito que o termo *gestão*. Esse último expressa mais claramente a idéia de conjunto, pois todas as ações desenvolvidas, no caso, no ambiente escolar, são e estão interligadas. Para saber mais ver capítulo primeiro.

formas de organização da escola, além da iminente necessidade do desenvolvimento de competências para realizar o trabalho coletivo³.

Assim, é possível afirmar que a concepção de trabalho escolar é atualizada. Na verdade, o trabalho escolar deixa de ser entendido como uma ação dicotomizada, fragmentada e passa a ser entendido como coordenação de um esforço coletivo (HORA, 1994).

É importante destacar também que a gestão escolar, como um conceito novo, supera o enfoque limitado de administração, justamente por estar alicerçado sobre a “mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano, sua energia e competência” (LÜCK, 2000, p.7).

No entanto, não se deve perder de vista que a principal e mais significativa função do diretor, segundo a Professora Dinair Leal da Hora, é exercer, por intermédio da gestão escolar, “uma liderança política, cultural e pedagógica, a fim de garantir o atendimento das necessidades educacionais de sua clientela e cuidar da elevação do nível cultural das massas” (HORA, 1994, p.18).

Aliado a todos esses fatores é extremamente positivo e facilitador, tanto para o desenvolvimento, como para a consolidação de uma gestão participativa, que a organização escolar apresente, ao menos, uma vocação, uma tendência para o desenvolvimento de um ambiente escolar participativo. Nesse sentido, é possível afirmar que o Centro Paula Souza e a Unidade Amim Jundi

3 O Centro Paula Souza, desde outubro de 1969 (Decreto-lei de criação), tem como norma, além da formação docente, o desenvolvimento de atividades que contribuem para a contínua educação e capacitação de seus profissionais (art. 2º e incisos), especialmente, em face das grandes mudanças ocorridas desde sua criação. Vale destacar, aqui, um programa especial de capacitação promovido pelo Centro, em 1999. Este programa resultou numa importante publicação – Planejamento e Gestão da Educação Profissional – organizada em 5 volumes e reuniu os textos dos trabalhos elaborados pelos participantes. Este curso envolveu 103 docentes, entre diretores e coordenadores de área. Teve como objetivos capacitar, atualizar, estimular o gosto pela pesquisa e pela socialização de conhecimentos e experiências, justamente, por intermédio de um trabalho coletivo. Para saber mais ver capítulo segundo.

possuem tal vocação, não somente para o desenvolvimento, mas também, especialmente, para a consolidação de uma gestão participativa. É o que veremos no decorrer do presente estudo.

Entretanto, é oportuno adiantar que o estudo dos depoimentos dos criadores do Centro Paula Souza, a pesquisa e análise dos documentos legais, bem como as diversas leituras a respeito do tema do presente trabalho, possibilitaram a identificação de elementos que favoreceram o desenvolvimento de uma “cultura de participação⁴”, ou seja, o Centro Paula Souza, desde o início de sua criação, revelou uma vocação, uma tendência para o desenvolvimento de um ambiente participativo. Um desses elementos está no próprio texto do Decreto de criação do Centro, ou seja, o fato de que o Centro Paula Souza fora constituído como uma entidade autárquica.

Como se sabe, as autarquias prestam à realização de quaisquer serviços públicos típicos, próprios do Estado; entretanto, são indicadas para aqueles que requerem maior especialização, e que, conseqüentemente, exigem organização adequada, autonomia de gestão e pessoal especializado, liberto da burocracia comum das repartições centralizadas (MEIRELLES, 1991).

O Centro Paula Souza possui autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar. É, portanto, um ente autônomo, personalizado e, como tal, não está subordinado hierarquicamente à entidade estatal que o criou⁵.

Assim, vale lembrar que o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, bem como todas as suas unidades de ensino, **não estão** subordinadas

4 A expressão “cultura de participação” foi apropriada de Barroso (1998). Significa que todos os membros de uma instituição reconheçam a participação como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas.

5 A entidade estatal que criou o Centro Paula Souza foi o governo do Estado de São Paulo na gestão de Roberto Costa de Abreu Sodré. Para saber mais ver o capítulo dois.

à Secretaria Estadual de Educação⁶. Na verdade, não existe nenhum órgão intermediário entre as unidades de ensino e sua administração central.

O Centro Paula Souza compõe a administração indireta do Estado e está apenas vinculado, atualmente, à Secretaria da Ciência, Tecnologia, Desenvolvimento Econômico e Turismo do Estado de São Paulo.⁷

Certamente, há que se concordar que essa capacidade de auto-gestão favoreceu e favorece o estabelecimento de certas características, identificadas como próprias de uma gestão participativa.

2. Delimitação do objeto de estudo

Assim, dando continuidade à pesquisa iniciada com minha dissertação de mestrado, foi-me possível, como Diretor eleito pela comunidade escolar Amim Jundi, desenvolver um processo de gestão participativa. Certamente, a mudança no processo de gestão não foi sem conflitos, mas esses mesmos conflitos foram e são administrados para transformarem-se em força de cooperação.

6 Não é objeto do presente trabalho uma análise profunda da organização administrativa brasileira. Considera-se importante o registro de alguns conceitos, no sentido de esclarecer o contexto geral deste estudo. A Secretaria da Educação é um órgão público e faz parte da Administração Direta do Estado. Segundo Meirelles (1991), os órgãos públicos são classificados quanto à sua posição estatal, estrutura e atuação funcional. Quanto à estrutura, os órgãos são classificados em simples e compostos. Os órgãos compostos são os que reúnem na estrutura outros órgãos menores, com função principal idêntica ou com funções auxiliares diversificadas. Assim, importa saber que uma Secretaria de Educação – órgão composto – tem na sua estrutura muitas unidades escolares – órgãos menores com atividade-fim idêntica – e órgãos de pessoal, de material, de transporte, etc. órgãos menores com atividades-meio diversificadas – que auxiliam a realização do ensino, mas todos eles integrados e hierarquizados ao órgão maior.

7 A Secretaria da Ciência, Tecnologia, Desenvolvimento Econômico e Turismo do Estado de São Paulo é um órgão do governo estadual que tem por objetivo intensificar o desenvolvimento sustentável do Estado, estimular as vantagens competitivas das empresas e dos empreendedores paulistas, incorporar tecnologia aos produtos da região e fortalecer as condições para atração de investimentos no Estado. Também são vinculados a esta Secretaria o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (Unesp), a Universidade de São Paulo (USP), o Instituto de Pesquisa energéticas e Nucleares (IPEN); a Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA); a Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP); A Faculdade de Engenharia Química de Lorena (FAEQUIL.).

Baseado nessa proposta de gestão participativa que envolve um trabalho coletivo entre direção, funcionários, professores, alunos, pais de alunos e comunidade, a Escola Amim Jundi tem-se fortalecido sobremaneira, não só diante da comunidade de Osvaldo Cruz, mas de toda a região (12 municípios), de onde provém quase metade de sua clientela.

A unidade escolar Amim Jundi conta, atualmente, com habilitações em informática, enfermagem, contabilidade, administração, segurança do trabalho, vendas, logística e turismo na área de serviços. Na área industrial, as qualificações básicas são: mecânico de manutenção de automóveis, reparador de equipamentos de Informática, operador de máquinas e manutenção elétrica. Ainda, na área industrial, oferece o curso técnico de açúcar e álcool, com a duração de quatro semestres. A escola desenvolve, também, projetos que incluem alunos, professores e a comunidade, como veremos, minuciosamente, no decorrer deste trabalho. Há uma Associação de Pais e Mestres muito forte em todos os seus departamentos, bem como um Conselho de Representantes de Classe (dois alunos de cada classe, escolhidos democraticamente, em dois turnos, por seus pares) muito atuante em todas as decisões da escola.

Sendo assim, o objetivo central deste estudo é expor, analiticamente, as mudanças efetuadas na administração da Escola Técnica Estadual Amim Jundi, no período de 1996 a 2000. Situada no município de Osvaldo Cruz – SP, faz parte do complexo institucional denominado Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS – instituição pública voltada para a educação profissional de nível básico, técnico e tecnológico.

É mister ficar explícito que o presente trabalho não tem a finalidade, nem mesmo faz parte de seu objeto de estudo, discutir amplamente a educação profissional. Algumas considerações, porém, serão necessárias com a exclusiva pretensão de contribuir para a clara elucidação do tema em questão: a construção de uma gestão participativa na Escola Técnica Estadual Amim Jundi.

Para tanto, este estudo foi dividido em três capítulos.

O primeiro capítulo trata da gestão participativa e tece rápidos, mas importantes e fundamentais, comentários sobre os processos de transformações nas esferas políticas, econômicas ocorridos no final de século XX.

O segundo capítulo apresenta o complexo institucional conhecido, atualmente, como Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Para isso, apresenta, detalhadamente, sua estrutura e seu funcionamento desde sua criação até os dias atuais.

O terceiro capítulo, objeto central do presente estudo, está dividido em duas partes. A primeira faz um breve histórico da escola Amim Jundi desde sua incorporação ao Centro Paula Souza. A segunda parte inicia-se com o processo eleitoral do qual fiz parte e fui eleito diretor para o ano de 1996 e trilho o caminho para a construção da gestão escolar participativa, concluindo que, **nesta difícil tarefa, não se pode deixar de usar o melhor cimento: a confiança.**

Conclusivamente, nas considerações finais retomo alguns pontos do presente trabalho que são necessários e reafirmo a grande importância dos pressupostos da gestão participativa.

3. Opções metodológicas e expressões conceituais

Para a concretização deste Relato de Experiência, foi necessária a escolha de metodologias de análise que pudessem explicitá-lo de forma clara e satisfatória. Para tanto, utilizei-me, analogamente, das características relativas ao estudo de caso.

A professora Dinair Leal da Hora (1994) ressalta que no Estudo de Caso existe a possibilidade de retratar a realidade de forma completa e profunda, revelando a multiplicidade de dimensões que compõe uma determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo e evidenciando sua complexidade e a inter-relação de seus componentes.

A referida autora cita ainda Mère Abramowicz, que destaca outra característica importante do Estudo de Caso:

Existe, no estudo de caso, a exclusividade da interpretação em contexto. Tenta-se apreciar uma prática em dada situação, observando, contextualmente, os efeitos. O que se leva em conta, no Estudo de Caso, é o cenário da situação analisada como um todo abrangente em que o contexto tem uma função integradora e deve ser considerado, pois ele é único (*in* HORA, 1994, p.24).

Segundo Marina de Andrade Marconi (1996), a classificação dos diversos tipos de pesquisa obedecem a interesses, condições, campos, metodologias, situações, objetos de estudo, etc.

De acordo com esses critérios, a pesquisa que implicou este estudo – Relato de Experiência - é caracterizada, basicamente, por uma perspectiva histórico-descritivo-analítica.

A perspectiva histórica “descreve o que era”: o processo enfoca quatro aspectos: investigação, registro, análise e interpretação de fatos ocorridos no passado, para, por intermédio de generalizações, compreender o presente. A perspectiva descritivo-analítica “examina os acontecimentos, delinea o que é”: aborda também quatro aspectos: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente.

Assim como num estudo de caso, no relato de experiência, é fundamental que não haja limites no uso de técnicas, pois, quanto mais diversificadas forem as técnicas, mais rico será o resultado final. Dessa forma, estive apoiado, também, nas seguintes técnicas:

- História de vida: técnica de pesquisa social utilizada pelos antropólogos, sociólogos, psicólogos e outros profissionais. A história de vida tenta obter dados relativos à “experiência íntima” de alguém que tenha significado importante para o conhecimento do objeto em estudo. Dentro desse conceito, é possível enquadrar minha própria pessoa, todos os demais participantes da comunidade Amim Jundi e do Centro Paula Souza.

Segundo alguns autores, essa técnica é indispensável como meio de exploração e flexibilidade, com a finalidade de descobrir os dados mais relevantes e pertinentes ao trabalho científico.

- Análise documental: documento, no presente estudo, significa textos legais e as diversas publicações institucionais.

Para Moraes (1994), a análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada, levando à descrição e interpretação desses materiais, assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção.

Na análise de conteúdo, Roque Moraes (1994) classifica os materiais passíveis de serem tratados em dois grupos:

- Materiais de comunicação verbal, sejam textos, documentos oficiais, livros, jornais, documentos pessoais, materiais de comunicação oral, como transmissões de rádio, televisão, gravações de reuniões e similares:
- Materiais especiais criados pela pesquisa, como entrevistas, discussões de grupos, respostas a questionários, depoimentos orais ou escritos.

No atual estágio de desenvolvimento das novas Tecnologias de Comunicação e Informação, é importante ressaltar que a análise de conteúdo pode ser ampliada a novos objetos de estudo, de modo a incluir, oportunamente, a comunicação não-verbal, textos e materiais veiculados pela rede de informação e comunicação, como por exemplo, a Internet.

Para efeito de precisão terminológica, explicito o sentido a ser atribuído às principais expressões conceituais em que me fundamento. São elas: organização escolar, administração e gestão escolar. É necessário que assim seja

uma vez que muitos estudiosos atribuem, equivocadamente, o mesmo significado conceitual a tais expressões.

Desse modo, no decorrer do presente trabalho, as expressões acima referidas terão o seguinte significado:

- Organização escolar: são unidades sociais, constituídas de pessoas que trabalham juntas e que existem para alcançar determinados objetivos (LIBÂNEO, 2001).
- Administração escolar: é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados (PARO, 1996).
- Gestão escolar: ultrapassa o conceito de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola (LÜCK, In: Em Aberto, v.17, 2000, p.16).

O ALICERCE

1.1 O contexto

Este final do século XX apresenta um contexto marcado por acelerados processos de transformações nas esferas política, econômica e sócio-cultural. É bem verdade que se tornou lugar-comum afirmar que o momento é de mudança, transição, transformações profundas.

Do ponto de vista mundial, pode-se dizer que grande parte dessas transformações teve início no final da Segunda Grande Guerra. Ao longo de todos esses anos, dois grandes processos, especialmente nas esferas política e econômica, vêm (ainda) se afirmando: a democracia e a hegemonia do mercado.

Antes, porém, de avançar na discussão é mister acentuar que não é intenção deste trabalho apresentar uma análise profunda e consistente sobre política e economia. Mas, é de fundamental relevância para o entendimento geral do tema ora tratado algumas considerações sobre democracia e mercado, como macro-processos de mudança social.

Supõe-se que, quando se fala em democracia, cada um de nós imagine as mazelas da democracia e, também, uma democracia ideal, que é aquela na qual se gostaria de viver. Sem essa separação, o presente trabalho se tornaria extremamente difícil. Portanto, considera-se aqui o conceito de democracia representativa liberal.

O Professor Norberto Bobbio (2000) nos ensina sobre a Democracia representativa liberal:

(...) Identificada a Democracia (...) com a Democracia direta, que era o ideal do próprio Rousseau, foi-se afirmando, através dos escritos liberais, de Constant e Tocqueville e John Stuart Mill, a idéia de que a única forma de Democracia compatível com o Estado liberal, isto é, com o Estado que reconhece e garante alguns direitos fundamentais, como são os direitos de liberdade de pensamento, de religião, de imprensa, de reunião, etc., fosse a Democracia representativa ou parlamentar, onde o dever de fazer leis diz respeito, não a todo o povo reunido em assembléia, mas a um corpo restrito de representantes eleitos por aqueles cidadãos a quem são reconhecidos direitos políticos. Nesta concepção liberal de Democracia, a participação do poder político, que sempre foi considerada o elemento caracterizante do regime democrático, é resolvida através de uma das muitas liberdades individuais que o cidadão reivindicou e conquistou contra o Estado absoluto. A participação é também redefinida como manifestação daquela liberdade particular que indo além do direito de exprimir a própria opinião, de reunir-se ou de associar-se para influir na política do país, compreende ainda o direito de eleger representantes para o parlamento e de ser eleito. (...) Segundo a concepção liberal do Estado, não pode existir Democracia senão onde foram reconhecidos direitos fundamentais de liberdade que tornam possível uma participação política guiada por uma determinação da vontade autônoma de cada indivíduo (BOBBIO, 2000, p.323-324).

Democracia é, portanto, uma forma de convivência humana, possui um contexto institucional histórico muito específico e se manifesta através de um arranjo institucional com características especiais, apesar de sua variação no espaço político. A forma típica que ela tem assumido e com a qual se expandido, nos países consensualmente reconhecidos como democráticos, inclui

necessariamente as instituições chave da democracia representativa: o sistema eleitoral, o sistema partidário e o sistema de governo. Esses são os elementos essenciais da democracia do ponto de vista formal. Mas, ela tem alguns outros componentes que não devem ser esquecidos e que se situam no plano individual: trata-se de um processo típico do mundo moderno, a individualização⁸.

Democracia, nesse plano, significa a prevalência da liberdade individual associada à responsabilidade pelo exercício da liberdade; significa soberania popular e igualdade política; significa adesão ao comprometimento com e a garantia dos direitos humanos. Significa crença no papel da razão humana, individual e coletiva, na vida social. Com efeito, são enfatizados a confiabilidade, a estabilidade dos procedimentos, o governo da maioria, a garantia da representação, a convivência adequada e respeitosa com a minoria, ou, minorias existentes (LIMA JÚNIOR, 1998).

Assim, é nessa concepção de democracia que o presente trabalho se fundamenta.

A democracia, como a que vivenciada hoje em diversos países do mundo e, também no Brasil, é uma ordem política recente. Trata-se de um fenômeno que existe no mundo ocidental a partir da Segunda Guerra Mundial,

8.O significado de individualização, no presente trabalho, é o processo através do qual o indivíduo torna-se cada vez mais o centro do mundo, não só do seu próprio mundo, mas do mundo de maneira geral. Veremos mais adiante, que essa concepção aparece no texto das modernas Constituições, inclusive na nossa. Com a inserção do Estado Democrático de direito, o homem passou a ser o coração do direito constitucional positivado. (ROCHA, Carmem Lúcia Antunes, s/d . On line. [http://: www.direitonet.com.br/.](http://www.direitonet.com.br/))

com a proclamação dos direitos fundamentais⁹ do homem de maneira explícita, tanto nas declarações de direito, bem como sua inserção nas Constituições¹⁰.

O Brasil acompanhou a tendência constitucional contemporânea: instituiu o Estado Democrático de Direito e promoveu um inegável avanço no campo dos direitos e garantias fundamentais. Os direitos humanos assumem extraordinário relevo na ordem constitucional, sem precedentes na história do constitucionalismo brasileiro (ROCHA, 1998).

Portanto, a partir da promulgação da nossa Constituição Federal, em 05 de outubro de 1988, o homem passou a ser o coração do direito constitucional positivado. No ato de promulgação da Lei Fundamental, o Presidente do Congresso Constituinte, deputado Ulysses Guimarães, anunciava que, diferentemente das sete constituições anteriores, esta começa com o homem; é a primazia do homem; foi escrita para o homem; o homem é seu fim e sua esperança.

Em outras palavras, a Professora Carmem Lúcia Antunes Rocha (1999) afirma que a Constituição foi feita democrática e voltada ao homem.

Nessa ótica, leciona o Professor de Direito Constitucional Fernando Rocha:

A partir de seu preâmbulo, a Constituição deixou, de logo, estampado o seu compromisso ideológico e doutrinário com os direitos fundamentais como alicerce básico do Estado democrático de direito, ao anunciar que este se destina “a

9 Para saber mais sobre a evolução dos direitos fundamentais ver: BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

10 Após a Segunda Grande Guerra, a comunidade internacional despertou para o sentimento de que a proteção dos direitos da pessoa humana há que ser objeto de preocupação internacional, tendo em vista as atrocidades cometidas pelos regimes fascista, stalinista e nazista (ROCHA, Fernando Luiz Ximenes. “Direitos Fundamentais na Constituição de 88”. Revista dos Tribunais vol. 758 - dezembro de 1998 - ano 87).

assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (...)

Em seguida, aduz o Professor da Universidade Federal do Ceará:

No seu art. 1º., a Carta de 1988 anuncia como princípios fundamentais do Estado democrático de direito da República Federativa do Brasil, dentre outros, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (incisos II e III). Esses dois princípios irmanados revelam que não há Estado democrático de direito sem direitos fundamentais, assim como não existem direitos fundamentais sem democracia, em que sejam assegurados não só os direitos civis e políticos guiados pelo princípio básico da liberdade, mas também os chamados direitos sociais, fundados no postulado da igualdade, sem os quais a dignidade da pessoa humana não passaria de mera retórica.

A cidadania, como princípio básico do Estado brasileiro, deve ser compreendida num sentido mais amplo do que o de titular de direitos políticos. Qualifica os participantes da vida do Estado, o reconhecimento dos indivíduos como pessoa integrada na sociedade estatal (art.5º LXXXVII). Significa aí, também, que o funcionamento do Estado estará submetido à vontade popular. E aí o termo conexiona-se com o conceito de soberania popular (parágrafo único do art. 1º), com os direitos políticos (art.14) e com o conceito de dignidade da pessoa humana (art.1º, III), com os objetivos da educação (art.º205)¹¹, como base e meta essencial do regime democrático (ROCHA, 1998, p.25).

Não se trata aqui de avaliar a eficácia social da nossa Constituição.

Nem mesmo cometer a ingenuidade de pensar que a posse dos instrumentos jurídicos de proteção dos direitos fundamentais da pessoa humana possa, por si só,

¹¹ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

alcançar a efetivação de tais direitos; mesmo porque, vale lembrar que, historicamente, no Brasil, ótimos textos de lei não se traduzem em realidade igualmente ótima para todos os brasileiros.

A Constituição não é perfeita, como a sociedade também não é, como as obras dos homens também não são. Mas a Constituição aplicada, cumprida ajuda muito a se buscar a perfeição possível aos homens em sua trajetória histórica na obtenção de uma convivência justa para todos (ROCHA, 1999).

Além, evidentemente, de registrar o que aqui se entende por democracia, bem como qual o contexto democrático estabelecido em nosso País, pretende-se constatar, mais que tudo, que a liberdade foi encarecida como nunca antes. Nesse sentido, incorporam-se as palavras da Professora Carmem Lúcia Antunes Rocha:

Romperam-se - e era importante que o fosse - os nós que bloqueavam as vozes dos brasileiros. Destravou-se o silêncio nacional. Permitiu-se o choro, o riso, o grito, o sussurro, todos os sons que se quisessem. Se alguns gritam mais alto, há se chegar a igualar o eco, mas tanto se dá com o aprimoramento do sistema. Importante era, inicialmente, permitir-se a fala, restabelecer a palavra perdida nos umbrais da ditadura (ROCHA, 1999, p.6).

Assim, os clamores dos educadores exigindo a democratização da sociedade e das escolas públicas brasileiras foram incorporados no texto da Carta Magna (CURY, 1997).

Portanto, no campo educacional e de acordo com diversos estudiosos a incorporação da gestão democrática do ensino público como princípio constitucional foi, deveras, uma inovação. Segundo Mendonça (s/d), ao fazê-lo, a Constituição institucionalizou, em âmbito federal, práticas que já vinham

ocorrendo em vários sistemas de ensino, algumas delas amparadas por instrumentos legais emanados pelas respectivas casas legislativas ou pelos executivos locais.

É justo afirmar que a gestão democrática do ensino não foi uma mera concessão, foi sim, uma das importantes conquistas dos profissionais da educação, das entidades mantenedoras de escolas confessionais, filantrópicas e comunitárias; entidades de pesquisa e comunidade científica, entre outras, indicando que, já naquele momento, a idéia de democratização da educação superava o conceito de escola para todos, incluindo a noção da escola como espaço de vivência democrática e de administração participativa; muito embora, as reivindicações eram no sentido de que a gestão democrática do ensino fosse incluída na Constituição sem restrições. De qualquer forma, as manobras de grupos conservadores no Congresso Nacional não conseguiram expurgar a expressão em sua totalidade (MENDONÇA, s/d).

Assim sendo, a gestão democrática do ensino passa a ser um dos princípios estabelecidos na Constituição Brasileira de 1988, no artigo 206, inciso VI, *in verbis*:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso

salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos¹²;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;¹³

VII - garantia de padrão de qualidade.

Vale lembrar que a Constituição por si só não pode realizar nada; ela, na verdade, impõe tarefas. A Magna Carta consagra as linhas básicas do Estado e estabelece diretrizes e limites ao conteúdo da legislação futura.

Cabe, portanto, à legislação infra-constitucional regulamentar as matérias tratadas no ordenamento constitucional. Assim, a educação brasileira é disciplinada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que referenda os princípios democráticos estabelecidos constitucionalmente.

Antes de prosseguir, é importante (re) lembrar que o substitutivo Jorge Hage, como ficou conhecido, incorporou importantes avanços no campo da democratização da educação, inclusive de sua gestão democrática, por meio de mecanismos como autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira das unidades escolares, bem como de descentralização dos sistemas de ensino.

12 A Emenda Constitucional nº 19, de 1998 modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências:

(...) Art. 23. O inciso V do art. 206 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

(...).

A redação anterior era a seguinte:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

(...).

13 Grifo próprio.

Somente aprovado pelo plenário da Câmara Federal em 13 de maio de 1993, quando a correlação de forças políticas já havia se alterado, seguiu para o Senado Federal, onde já havia sido apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro outro projeto, em 20 de maio de 1992. O Senado Federal teve, então, a incumbência de analisar o projeto aprovado na Câmara Federal e o originado na própria casa. Tendo passado por um período de intensa turbulência, em sua tramitação no Senado, a Lei finalmente promulgada em dezembro de 1996 como Lei n. 9.394 termina por contemplar de maneira explícita a gestão democrática do ensino público (MENDONÇA, s/d).

Assim, finalmente, a Lei estabelece, em seu artigo 3º, inciso VIII¹⁴, que a gestão do ensino público é democrática na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino, ampliando o ordenamento constitucional; acrescenta ainda, no *caput* do artigo 14¹⁵, bem como em seus dois incisos, que os sistemas de ensino poderão definir as normas da gestão democrática¹⁶, de acordo com suas peculiaridades, mas deverão seguir dois princípios básicos: o primeiro determina que os profissionais da educação deverão participar da elaboração do projeto

14 Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extra-escolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

15 Art. 14. os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

16 Ver nos próximos capítulos como o Centro Paula Souza estabeleceu suas normas de gestão democráticas.

pedagógico de sua escola e o segundo, que a comunidade escolar e local deverá participar dos conselhos escolares.

A referida Lei em seu artigo 12¹⁷ fixa, também, algumas incumbências para os estabelecimentos de ensino, entre elas : elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica; e, ainda, contempla em seu artigo 15¹⁸ a ampliação progressiva de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nas escolas.

Nesse sentido e antecipando o que veremos no próximo capítulo, o Centro Paula Souza¹⁹, desde o instante de sua criação, em 1969, possuiu autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar. Muito embora tenha sido criado em um momento político ditatorial²⁰ sua concepção como entidade autárquica favoreceu o desenvolvimento de formas democráticas de gestão. Todas as unidades da instituição foram geridas com “flexibilidade operacional para que

17 Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

18 Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

19 Lembrar da incorporação das inúmeras unidades ao longo do tempo. A resistência e na verdade a grande dificuldade era abraçar escolas com culturas não participativas. Para saber mais ver cap. II

20 Apesar do Centro Paula Souza ter sido concebido na década de 60, ele foi idealizado por pessoas que acreditavam e lutavam pela democracia no país, especialmente um dos pioneiros - Roberto Costa de Abreu Sodré.

atingisse corretamente os objetivos” (Einar Kok membro do Primeiro Conselho Deliberativo).

Dessa forma, é importante registrar que, diferentemente das Escolas Públicas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação, no Centro Paula Souza, bem como em todas as suas unidades, sempre estiveram presentes, implícita ou explicitamente, as características de uma gestão participativa: compartilhamento de autoridade, delegação de poder, responsabilidades assumidas em conjunto, valorização e mobilização da sinergia de equipe, canalização de talentos e iniciativas em todos os seguimentos da organização e compartilhamento constante e aberto de informações (LÜCK, 1998).

De qualquer forma, mesmo que os efeitos de todo o processo de democratização da gestão escolar não sejam (ainda), necessariamente, os mesmos para todos os atores e os atinjam com a mesma intensidade e ritmo, há que reconhecer que em decorrência da promulgação da nossa Constituição Federal, bem como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - a gestão escolar, baseada em princípios democráticos, se fortalece e, principalmente, ganha respaldo legal.

Após vários anos de regime militar, todo esse processo de redemocratização foi vivenciado, não somente pelo Brasil, mas também pela maioria dos países da América Latina, num contexto de crise econômica e de explosão da inflação.

Assim, em meados da década de 1980, o Brasil que estava às voltas com a luta pela democratização sofria, também, os impactos das novas tendências

da economia internacional, na qual prevaleciam “valores liberais, de abertura comercial, de privatização e de ortodoxia monetarista” (VIGEVANI, 1998, p.25).

Muito embora o ritmo acelerado das modificações na economia tenha sido sentido no final da década de 1970, foi no Pós-Segunda Grande Guerra que a internacionalização do capital ganhou espaço. A reestruturação da economia mundial deu lugar a uma alta e instável interdependência das economias regionais e nacionais; assim mesmo, não somente marcou – para a maioria dos países – o esgotamento do modelo de industrialização orientada ao mercado interno, mas também gerou a implementação de políticas tendentes a reestruturar a ordem econômica para um mercado em escala planetária.

Dessa forma, produz-se uma nova fase da internacionalização dos mercados, ou, em outras palavras, a globalização²¹ da economia. Institui-se um cenário no qual a produção, a distribuição e o consumo de bens e serviços estão organizados em torno de valores mundiais, para mercados mundiais e regidos por padrões planetários.

Para o atual sistema econômico, as novas tecnologias constituem uma ferramenta indispensável, pois são elas que superam as barreiras espaciais. A lógica do sistema econômico se estrutura em torno dos fluxos de informação e decisões, pelos quais o sistema produtivo tende a desligar-se cada vez mais de seu entorno social imediato, adquirindo, por sua vez, uma lógica organizativa, estruturalmente vinculada às regras do sistema econômico globalizado.

Utilizando as palavras da Professora Lúcia Bruno,

21 Em linhas gerais, a globalização da economia decorre do processo de internacionalização do capital que se inicia em meados do século 19 e ganha impulso no imediato pós-Segunda Guerra Mundial, em decorrência da importância econômica das empresas multinacionais que começam a integrar o mundo numa nova rede de relações (BRUNO, 1996, p.11)

o fator fundamental nesse processo é constituído pelas tecnologias de informação e de telecomunicações, que permitem aos grandes conglomerados econômicos, através de sistemas de processamento e banco de dados, operar ininterruptamente durante 24 horas por dia e cobrir o espaço econômico global. A novidade, portanto, reside exatamente no fato de ser um processo de integração mundial, que não integra nações nem sistemas econômicos nacionais, mas conjuga a ação dos grandes grupos econômicos entre si e no interior de cada um deles. (BRUNO, 1996, p.20).

A força da internacionalização da economia impossibilita que os Estados Nacionais possam atuar unicamente em função de processos autônomos, perdendo elementos de soberania econômica, ou seja, “aos governos nacionais não é mais possível conduzir uma política monetária própria, dada a capacidade de acumulação e transferência financeiras que possuem as grandes empresas” (BRUNO, 1996, p.20).

Pelo menos aparentemente e diante desse contexto, um dos objetivos dos países, em particular o Brasil, foi atingir um progresso técnico e econômico em consonância com a consolidação democrática.

Como já foi dito anteriormente, todas estas transformações modificaram os padrões de produção e organização do trabalho. Em outras palavras, grande parte dos estudiosos afirma tratar-se de um processo de reorganização geral do sistema capitalista, de mudança estrutural, de reacomodação das formas de produzir, um momento de ajustes, de busca de nova acomodação pelas classes dirigentes, o que se conhece como reestruturação capitalista.

A Professora Lúcia Bruno (1996) afirma que um dos elementos centrais dessa reestruturação econômica é o deslocamento do foco da exploração: particularmente, no deslocamento de um sistema baseado na manufatura para outro relacionado com o componente intelectual do trabalho, estabelecendo, dessa forma, novas exigências à qualificação da força de trabalho. O que se exige cada vez mais dos profissionais em geral é capacidade de pensar. “Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes²²” (UNESCO, 1998).

O progresso científico e tecnológico e as transformações dos processos produtivos determinam que o trabalhador vá além da simples execução de tarefas, diferentemente, portanto, das características exigidas pelos modelos produtivos de base taylorista/fordista. Na atualidade, solicita-se o cumprimento de funções mais cerebrais – raciocínio lógico, resolução de questões e problemas que surgem no cotidiano do trabalho, disposição de estar sempre aprendendo; uma força de trabalho cooperativa, que tenha autonomia e seja comunicativa (KUENZER, 1998).

Diante desse cenário, o impacto no sistema educacional é direto: altera-se o perfil da formação geral e profissional dos alunos; professores e demais funcionários são intimados a reavaliar suas funções e responsabilidades, novas formas de gerir e administrar a escola são introduzidas.

22 Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI ou Relatório Jacques Delors, como ficou conhecido, iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996. É um documento extenso, adorado e criticado por muitos. Defende, entre outras questões, que a educação do século XXI deverá estar baseada em quatro princípios: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; aprender a viver juntos (aprender a viver com os outros) e Aprender a ser.

Nesta perspectiva e segundo o Professor Libâneo (2001), trata-se, de fato, de implementar políticas educacionais que subordinam o processo formativo aos interesses dos mercados e ao Estado gestor.

A Professora Dalila Andrade Oliveira (1996) registra que a transferência da racionalidade capitalista para o interior da escola não é nova: trata-se de um fato, historicamente, presente na organização e administração escolar. Para comprovar tal afirmação, a referida autora transcreve um trecho de Martelli²³ publicado em 1973. Sinteticamente, o texto diz que os programas que procuram atingir eficiência máxima nas empresas foram aplicados a outros grupos sociais e constituem capítulo obrigatório nos cursos de formação de administradores, entre esses o diretor da escola.

Com base em tais afirmações, a referida professora aponta que a própria concepção de escola pública tem suas raízes na estruturação da sociedade capitalista, como uma “instituição socializadora capaz de repassar às futuras gerações o *habitus* de seus antecessores” (OLIVEIRA, 1996, p. 57).

Mas, nesse sentido, é importante reconhecer que:

desde o surgimento da escola, até os dias atuais, essa mesma escola passou por inúmeras transformações que refletem os processos pelos quais a sociedade passa. Isto implica percebê-la como uma instituição complexa que não é impermeável à mudança. Nem muito menos, agência reprodutora de relações sociais de exploração, ou mero aparelho ideológico do Estado (OLIVEIRA, 1996, p. 59).

23 Para saber mais sobre esse assunto ver MARTELLI, A.F. Relações Humanas e relações públicas na escola. In: Brejos, M. (Org.). Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Pioneira, 1973. p.197

A mesma autora conclui que o reconhecimento da escola como um espaço social implica percebê-la como um espaço não só de reprodução, mas também de resistência e, portanto, de luta.

Diante desse nosso contexto econômico e político, alguns estudiosos afirmam também que o que está sendo pensado e implementado, especificamente, na rede pública são, na verdade, “adequações às tendências gerais deste capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola” (OLIVEIRA, 1997, p.41).

Mesmo que assim seja, concordo, também, com o Professor Libâneo (2001), que diz não ser possível contentar-se apenas em julgar o mérito das reformas. Na verdade, é absolutamente imprescindível denunciar as novas formas de funcionamento das escolas, mas, também, não se pode reduzir a importância das mesmas, pois elas continuam tendo uma função social insubstituível: formar cidadãos para uma vida digna e que compreendam e transformem a realidade.

Ao lado e, posso dizer, apesar de toda essa reengenharia econômica e política, acredito que ocorreu, também, uma outra mudança, aliás bem significativa. Trata-se da maneira como a realidade cotidiana é vista e a forma pela qual a participação é exercitada, objetivando resoluções mais interativas e, sobretudo, mais democráticas.

Dentro desse contexto, as palavras da Professora Lück (2000) são extremamente esclarecedoras:

No geral, em toda a sociedade, observa-se o desenvolvimento da consciência de que o autoritarismo, a centralização, a fragmentação, o conservadorismo e a ótica do dividir para conquistar, do perde-ganha, estão ultrapassados, por conduzirem ao desperdício, ao imobilismo, ao ativismo

inconseqüente, à desresponsabilização por atos e seus resultados e, em última instância, estagnação social e ao fracasso de suas instituições. Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais, para determinar as características de produtos e serviços, interação dirigentes, funcionários e "clientes" ou "usuários" estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes (LÜCK, 2000, p.11).

Conclui-se, diante do exposto, que as soluções não podem ser estanques, localizadas ou restritas. Dito de outra forma, não se pode mais tentar resolver os problemas da educação, ora investindo em capacitação, ora em melhoria de condições físicas e materiais, ora em metodologias, ora em produção de materiais. É preciso que as ações sejam interativas, conjuntas, pois todos os aspectos estão inter-relacionados (LÜCK, 2000).

É fato também que a vida, em si, tornou-se bem mais complexa. Nas diferentes áreas de atuação e nos mais diversos níveis organizacionais, exigem-se novas habilidades, maior grau de responsabilidade e autonomia na tomada de decisões. O cotidiano escolar defronta-se, constantemente, com essas exigências. Tornou-se muito difícil apenas uma pessoa, no caso, o diretor, solucionar, sozinho, todos os problemas e dilemas relativos à sua escola.

Na verdade, é importante notar que o próprio sentido de educação e de escola tornou-se mais complexo. O aprendizado não está mais entre quatro paredes, ou seja,

o aluno não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo: pela maneira como a mesma é organizada e como funciona; pelas ações globais que promove; pelo modo como as

pessoas nela se relacionam e como a escola se relaciona com a comunidade, pela atitude expressa em relação às pessoas, aos problemas educacionais e sociais, pelo modo como nela trabalham, dentre outros aspectos (LÜCK, 2000, p.08).

Acredita-se, portanto, que a opção pela democratização da gestão escolar melhora a qualidade pedagógica do processo educacional, favorece o desenvolvimento de uma equipe com responsabilidades compartilhadas, aumenta o profissionalismo, combate o isolamento físico, administrativo e profissional do diretor e professores, motiva o apoio comunitário às escolas e, como conseqüência, contribui para um melhor desempenho da unidade escolar (LÜCK, 2000).

No atual contexto e, pensando na rede escolar pública de modo geral, concordo mais uma vez com o Professor Libâneo (2001), que assevera ser possível buscar uma forma autônoma de ação, sem que ela seja imposta; que se possa construir um projeto pedagógico sem que ele represente uma forma de “domesticar” os professores; que se possa desenvolver um processo de avaliação das escolas, sem que isso signifique “vigiar”, fiscalizar o trabalho dos diversos atores envolvidos no ambiente escolar.

Com efeito, é diante desse universo que se pretende abordar, no presente capítulo, a gestão participativa, suas características e os elementos identificados, no Centro Paula Souza, como próprios desse tipo de gestão.

É importante salientar que o presente capítulo decorre de inúmeras leituras de autores diversos²⁴; entretanto, a idéia central - gestão participativa - está fundamentada, especialmente, em Heloísa Lück – especialista em educação

²⁴ Ver bibliografia ao final do trabalho.

brasileira, Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR, Coordenadora nacional da Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional – RENAGESTE²⁵.

1.2 A mudança de paradigma: da Administração para a Gestão Participativa.

Vimos que a institucionalização da democracia provocou, também no Brasil, transformações profundas no contexto político, econômico e social. No campo educacional, esse contexto de abertura política nacional propiciou espaço maior para impulsionar o processo de mudança na forma de gerir as escolas (AZEVEDO, 1997; FREITAS, 2000; LÜCK, 1998; ROSAR, 1999).

Diante desta perspectiva, a educação deveria ser pensada com base na realidade escolar; dever-se-ia dar especial atenção aos indivíduos, ou seja, à comunidade escolar como um todo uma vez que os próprios elementos a serem trabalhados (alunos, professores e outros funcionários, pais, etc.) são pessoas a serem permanentemente consideradas. Destarte, as questões de planejamentos padronizados, distribuição de tarefas e controle de resultados deveriam ser analisadas e reinterpretadas à luz dessas novas idéias.

25 RENAGESTE é um projeto do Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, criado em agosto de 1996, que se destina à formação de massa crítica em gestão educacional. O projeto orienta suas ações pela formação e atuação de uma rede nacional de profissionais envolvidos em gestão da educação em sistemas públicos de ensino, nos seus vários níveis: escolar, regional e estadual. Seu objetivo principal é o de mobilizar e articular redes de profissionais de gestão formadas nos estados, para a realização de experiências inovadoras na área e construção do respectivo conhecimento, visando a maior eficiência e eficácia da gestão educacional e conseqüente melhoria da aprendizagem dos alunos. A partir desse objetivo, tem como proposta contribuir de maneira sistemática para o avanço da gestão educacional e melhoria de suas práticas e, promover condições para a construção de referencial teórico-metodológico de gestão educacional voltada para a melhoria da educação do país. Cada Estado possui seu representante. No Estado de São Paulo, o representante é Vera Lucia Wey.

O impulso à realização de pesquisas neste campo educacional ocorria, portanto, em concomitância com esse processo de abertura política.

Rosar (1999) aponta que:

Na medida em que foram se criando as condições históricas de superação do regime militar, o debate entre a perspectiva conservadora na área da administração educacional e uma perspectiva crítica, progressista, foi se ampliando, a ponto de eleger a temática da democratização da educação e a sua gestão democrática, como eixo fundamental das ações políticas das diversas entidades que constituíram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, durante e após o Congresso Constituinte (ROSAR, 1999, p.165).

Assim, o processo de redemocratização do país, nos anos oitenta, alavancou uma série de ações em prol de uma forma participatória de dirigir a escola. O ideal de democratização da gestão da escola pública aparece nas várias conferências brasileiras de educação organizadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Associação Nacional de Educadores (Ande), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e associações de classe (FREITAS, 2000).

Desse modo, as restrições de caráter legal, bem como as imitações políticas existentes, não constituíram fatores impeditivos para que se aprofundassem experiências democrático-participativas na gestão escolar. Não somente a luta incessante, mas também e, especialmente, a ação antecipatória dos educadores em prol de um sistema educacional democrático e de qualidade, possibilitaram a criação de mecanismos de participação de todos os atores

envolvidos numa determinada comunidade escolar, incluindo aqui os professores, especialistas, pais, alunos, funcionários e diretores. Entre os mecanismos criados, pode-se registrar: a participação da comunidade escolar na seleção dos diretores da escola, as eleições, a constituição de conselhos escolares com autoridade deliberativa e poder decisório e até mesmo a criação de conselhos municipais de educação (LÜCK,1998; ROSAR,1999).

Sabe-se, entretanto, que essa época (1970/1980) marcada pelo centralismo, pelo autoritarismo e por estruturas burocráticas verticalizadas, a vida da imensa maioria das unidades escolares era quase totalmente ordenada de fora para dentro; era quase restrito ou inexistente o espaço de decisão da escola sobre seus objetivos, formas de organização e gestão. Em outras palavras, nos sistemas de ensino, o centralismo administrativo alcançou um grau exacerbado, tornando a escola distante de sua própria comunidade. Dentro dessa concepção, o modelo administrativo ‘coerente’, por assim dizer, com esse período foi o modelo de Administração Científica.

Segundo a Professora Kátia Siqueira de Freitas:

Na sociedade industrial do início do século XX, predominava a administração científica, centralizadora e hierarquizada. A teia administrativa tinha a conformação de pirâmide, cujo topo hierárquico era legitimamente ocupado pelo venerável chefe detentor de todo poder de decisão e de mando. Os demais membros desse conjunto, distribuídos por especializações, eram tidos como meros executores de ordens e planejamentos. Quanto mais próximos da base da pirâmide, menos poder de decisão. Essa forma de administrar tomou conta da escola, condicionada pela política econômica e cultura dominante. Na base da pirâmide do sistema educacional, cumprir planejamentos pedagógicos exógenos à sua realidade escolar

constituía, provavelmente, o principal alvo das atenções de diretores e professores, conforme a expectativa administrativa de seus superiores. Até o início da segunda metade deste século, a execução obrigatória desses planejamentos era acompanhada por visitas periódicas de inspetores do Ministério da Educação (FREITAS, 2000, p.47).

É lícito dizer que nesse modelo de administração o homem é reificado, ou seja, transformado em coisa. O exemplo mais claro dessa afirmação está em Saviani, citado por Paro (2000) que, resumidamente, registra que toda vez que se verifica uma dominação sobre o homem, degrada-se-lhe sua condição de humano para condição de coisa.

No modelo de administração científica, à pessoa humana é dada quase nenhuma atenção. Na verdade, a pessoa é um simples instrumento passivo capaz de executar uma tarefa e receber ordens, sendo a capacidade de pensar pouco exigida.

Nesse estado de coisas, a função de diretor era simplesmente a de legitimar, por assim dizer, as decisões emanadas de órgãos centrais. Eram meros cumpridores de ordens, não tinham sequer voz própria.

Tal estrutura propicia a fragmentação de todo o sistema, uma vez que as pessoas envolvidas são consideradas peças abstratas, meros instrumentos, sentindo-se, portanto, desresponsabilizadas pelos resultados de suas ações. Quanto aos alunos, professores e demais integrantes da escola, estava implícita sua aceitação às regras impostas. Simplesmente deveriam cumpri-las. Por conseguinte, as tensões, as contradições e os conflitos eram eliminados ou, não raro, abafados.

Nesse modelo de administração centralizado e piramidal, esperava-se a repetição de ações e estratégias em contextos completamente diferentes; não se pensava, portanto, na possibilidade de inovar e de criar estratégias originais que estivessem de acordo com as necessidades locais para a solução desses conflitos, tensões e contradições.

Nessa ordem de considerações, a Professora Lück (2000) salienta que:

O papel do diretor era o de guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais. Seu trabalho constituía-se, sobretudo, repassar informações, controlar, supervisionar, “dirigir” o fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou pela mantenedora (LÜCK, 2000, p.14).

A administração é exercida de forma linear, em que no caso o diretor recebe e transmite tudo o que se passa na sua área, porquanto que as linhas de comunicação estão rigidamente estabelecidas.

A Professora em apreço afirma, ainda, que:

Essa situação está associada ao entendimento limitado de que a escola é responsabilidade do governo, visto este como uma entidade superior e externa à sociedade, uma supra-entidade, ao mesmo tempo autoritária e paternalista. A leitura, ao pé da letra da determinação constitucional de que educação é *dever* do Estado, é comumente associada a este entendimento. Segundo ela, portanto, educação é apenas *direito* da sociedade. Essa dissociação entre direitos de uns e deveres de outros, ao perpassar a sociedade como um todo, produz na educação, diretores que não lideram, professores que não ensinam, alunos que não aprendem, todos esperando que o outro faça alguma coisa, para resolver os problemas ou dificuldades, inclusive os ocupantes de posições no sistema de ensino. Segundo essa concepção, adotou-se uma fundamentação teórica de caráter mais normativo, determinada pelo princípio de certo-errado,

completo-incompleto, perfeito-imperfeito. Adotou-se o método de administração científica, orientado pelos princípios da racionalidade limitada, da linearidade, da influência estabelecida de fora para dentro, do emprego mecanicista de pessoas e recursos para realizar os objetivos organizacionais, da fragmentação e redução dos processos educacionais a tarefas exercidas sem vida e sem espírito (LÜCK, 2000, p.13).

Por outro lado, vale lembrar que esse modelo administrativo gerou aquilo a que comumente se dá o nome pejorativo de *burocracia*. Muito embora, seja preciso registrar que existe outra interpretação do que vem a ser burocracia, diferente da acepção pejorativa. Na verdade, foram investigadores sociais que apontaram os defeitos e vantagens de uma organização desse tipo. O precursor de tais estudos foi Max Weber.

Seu mérito consistiu em lançar as bases de um estudo objetivo da burocracia como forma social genérica que no Ocidente se contrapôs ao feudalismo e modos derivados. Na burocracia como sistema social, Weber viu o exemplo mais característico de racionalizar as relações humanas. Em sua terminologia, os conceitos de *burocracia* e *organização eficiente* tornaram-se quase sinônimos, em contraste com o uso mais comum de tais expressões.(LOURENÇO FILHO, 1976, p.50)

De qualquer forma, nas duas acepções, a hierarquização rígida e a centralidade das decisões, o caráter racional do trabalho e a fragmentação das tarefas, geram, principalmente, a impessoalidade das relações, ou seja, não se consideram as pessoas como pessoas, mas como ocupantes de cargos e funções. Assim sendo, o *subordinado* obedece ao *superior* não em consideração à sua pessoa, mas ao cargo que o *superior* ocupa.

Isso acontece porque tal sistema burocrático passa a considerar um conjunto de relações entre postos hierárquicos despersonalizados e não entre pessoas vivas com seus naturais

interesses e conflitos, nem sempre passíveis de formulação racional, que permita elaboração axiomática, como expressão a mais perfeita de eficiência mecânica (LOURENÇO FILHO, 1976, p.50).

Dentro dessa concepção administrativa, a preocupação central é de natureza quantitativa, a qual se sobrepõe à qualitativa. A relevância está em fazer sempre mais; a inovação, a criatividade ou o fazer melhor não é sequer cogitado.

A especialista em gestão educacional, Heloísa Lück, nos ensina que:

Com esse enfoque, administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a unidade e nela intervém de maneira distanciada, até mesmo para manter essa objetividade e a própria autoridade, centrada na figura do diretor (LÜCK, 2000, p.13).

A teoria clássica, baseada, portanto, nos princípios da Administração Científica tem um enfoque mecanicista do tipo mais normativo sendo sua essência predominantemente autoritária.

Assim, a administração é vista como um processo racional de organização, estando orientada segundo alguns pressupostos que emergem desse enfoque da realidade, a saber:

- a) o ambiente de trabalho e comportamento humano são previsíveis, podendo ser, em consequência, controlados;
- b) crise, ambigüidade e incerteza são encarados como disfunção e como problemas a serem evitados e não como oportunidades de crescimento e transformação;
- c) o sucesso, uma vez alcançado, mantém-se por si mesmo e não demanda esforço de manutenção e responsabilidade de maior desenvolvimento;
- d) a responsabilidade maior do dirigente é a de obtenção e garantia de recursos necessários para o funcionamento perfeito da unidade, uma vez considerada a precariedade de recursos como o impedimento mais sério à realização de seu trabalho;

- e) a importação de modelos de ação que deram certo em outros contextos é importante, pois eles podem funcionar perfeitamente, bastando para isso algumas adaptações;
- f) a melhor maneira de administrar é fragmentar o trabalho em funções e tarefas que, para serem bem executadas, devem ser distribuídas a diferentes pessoas;
- g) o participante cativo da organização, como é o caso do aluno e de professores efetivos em escolas públicas, aceita qualquer coisa que seja imposta a ele;
- h) o protecionismo (ações paternalistas e condescendentes) a esses participantes é a contrapartida necessária à sua cooptação;
- i) o participante da instituição deve estar disposto a aceitar os modelos estabelecidos e agir de acordo com ele;
- j) é o administrador quem estabelece as regras do jogo e não os membros da unidade de trabalho, cabendo a estes apenas implementá-las;
- k) o importante é fazer o máximo, e não fazer melhor e o diferente;
- l) a objetividade garante bons resultados, sendo a técnica o elemento fundamental para a melhoria do trabalho.

Assistiu-se, portanto, que a educação orientada por tais pressupostos resultou na hierarquização e na verticalização dos sistemas de ensino e das escolas, e como conseqüência, houve uma desconsideração dos processos sociais vigentes, bem como uma burocratização desses processos.

As limitações desse modelo estático de escola, que em certa época, marcada pela ditadura, pelo autoritarismo, pela rigidez e reprodutividade, funcionaram aparentemente de forma razoável.

Não se trata aqui de afirmar que as concepções clássicas baseadas no modelo de administração científica sejam errôneas. Na verdade, diversos estudiosos as consideram incompletas. Seu enfoque é limitado, uma vez que tanto “a organização, como as pessoas que atuam em seu interior, eram consideradas

como componentes de uma máquina a ser manejada e controlada de fora para dentro” (LÜCK, 2000, p.14).

Sinteticamente pode-se dizer que, no primeiro quarto do século XX, o estudo da Organização e Administração no mundo todo foi dominado pelo aspecto da administração científica, em outras palavras, no processo administrativo formal. Já nos últimos decênios, os interesses de estudos se deslocaram para um conhecimento amplo e profundo do ser humano e seu comportamento, ou ainda, como preferem alguns, no comportamento administrativo. As pessoas passaram a ser vistas com seus próprios impulsos, motivos e sentimentos (LOURENÇO FILHO, 1976).

Ainda nesse sentido, o autor acima citado registra um interessante estudo de autoria de Roald Campbell, publicado em 1960²⁶. Tal estudo aponta, entre outras coisas, a insuficiência das teorias clássicas aplicadas ao contexto escolar. Sumariamente, Campbell diz que as questões de ensino e as de educação em geral são sempre complexas em seus recursos e dinâmicas em sua feição geral, não sendo possível, portanto, reduzi-las a esquemas mecânicos. Tal complexidade e dinamismo em boa parte resultam da própria intimidade de natureza pessoal, nas relações existentes entre professores, alunos, pais, demais funcionários, etc.

Assim, educadores e pesquisadores de todo o mundo começaram a prestar maior atenção numa forma mais integrada de administrar a escola. No Brasil, esses estudos ganharam centralidade no início da década de 1980, em

26 CAMPBELL, Roald F.; Improving Administrative Theory and Practice, in: Administrative Theory as a Guide to Action (Campbell e J. Lipham, editors) Midwest Administration Center, Chicago, 1960.

concomitância com o processo da abertura que terminou por instaurar a democracia política no país, como se viu anteriormente.

No fundamental, a administração passa a ser vista como um processo de trabalhar com pessoas para estabelecer um sistema de esforço cooperativo para consecução de objetivos (PEREL, 1977).

Diante desse cenário, deve-se concluir que houve, portanto, uma transição na forma, no modo de administrar as organizações escolares: de um modelo estático para um modelo dinâmico, mobilizador do talento humano e responsável pela transformação das instituições educacionais.

Houve, de fato, uma mudança de paradigma de administração para gestão.

Não se trata, portanto, de mera substituição terminológica e sim de mudança da fundamentação teórico-metodológica necessária para a orientação e compreensão do trabalho da direção da escola, que passa a ser entendido como um processo de equipe, associado a uma ampla demanda social por participação. Na verdade, esse paradigma é marcado, sobretudo, por uma mudança de consciência a respeito da realidade e da relação das pessoas nessa realidade – se assim não fosse, seria apenas uma mudança de modelos. Essa mudança de consciência está associada à substituição do enfoque de administração pelo de gestão. Trata-se, contudo, de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual. Portanto, sua prática é promotora de transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar em si, e não de inovações, como costuma acontecer com a administração científica (LÜCK, 2000, p.15).

1.3 O Novo Enfoque: Gestão Escolar Participativa

O termo gestão ganhou corpo no contexto educacional brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando-se evidente na mídia, na vida política e na consciência do cidadão.

Em linhas gerais, o termo gestão é caracterizado pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho (LÜCK, 1998).

Ao se referir a escolas, o conceito de gestão participativa está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

Vê-se que o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre o seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um 'todo' orientado por uma vontade coletiva (LÜCK, 2000, p.15).

O conceito de gestão educacional participativa pressupõe, ainda, a consciência de que a realidade da instituição pode ser mudada sempre - e somente - à medida que seus participantes tenham consciência de que são eles que a produzem com seu trabalho e à medida que ajam de acordo com essa consciência. O que está implícito nesse pensamento é a importância de dirigir uma unidade escolar não impositivamente, mas, sim, a partir dela mesma, em sua relação integrada com a comunidade a que deve servir.

Entretanto, a autora antes citada, Lück (2000), afirma que o termo gestão tem sido utilizado, de forma equivocada, como se fosse simples substituição ao termo administração.

Comparando o que se propunha sob a denominação de administração e o que se propõe sob a denominação de gestão e ainda, a alteração geral de orientações e posturas que vêm ocorrendo em todos os âmbitos e que contextualizam as alterações no âmbito da educação e da sua gestão, conclui-se que a mudança é radical.

Em conseqüência, não se deve entender que o que está ocorrendo seja uma mera substituição de terminologia das antigas noções a respeito de como conduzir uma organização de ensino.

É mister observar que a dinâmica intensa da realidade e seus movimentos fazem com que os fatos e fenômenos mudem de significado ao longo do tempo; as palavras usadas para representá-los deixam de expressar toda a riqueza da nova significação.

Nessa ordem de considerações, a mudança de designação de administração escolar para gestão escolar participativa nasce para representar não apenas novas idéias, mas sim um novo paradigma, que busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização da rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo.

A literatura sobre gestão participativa reconhece que a vida organizacional hodierna é altamente complexa. É inegável que novas necessidades e problemas têm surgido e a maior parte deles também complexos e inter-relacionados.

Nesse contexto, os sistemas educacionais e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos, e, como tal, devem ser entendidos. Assim, ao se caracterizarem por uma rede de relações entre os elementos que nelas interferem, direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização. É a essa necessidade que a gestão escolar tenta responder. A gestão abrange, portanto, a dinâmica do seu trabalho, como prática social, que passa a ser o enfoque orientador da ação diretiva executada na organização de ensino (LÜCK, 1998, PEREL, 1977).

É preciso ressaltar que a gestão não se propõe a depreciar a administração, mas sim a superar suas limitações de enfoque dicotomizado, simplificado e reduzido, e a redimensioná-la, no contexto de uma concepção de mundo e de realidade caracterizado pela visão da sua complexidade e dinamicidade, pela qual as diferentes dimensões e dinâmicas são utilizadas como forças na construção da realidade e sua superação, sem precisar reinventar a roda (LÜCK, 2000, PEREL, 1977).

Como resultado, a ótica da gestão não prescinde nem elimina a ótica da administração educacional. Apenas a supera, dando a esta um novo significado, mais abrangente e de caráter potencialmente transformador. Daí porque ações propriamente administrativas continuarem a fazer parte do trabalho dos dirigentes de organizações de ensino, como controle de recursos, de tempo, etc.

A Professora Heloísa Lück afirma que:

É no contexto desse entendimento que emerge o conceito de gestão escolar, que ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a

organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino (LÜCK, 2000, p.16).

Trata-se, portanto, da proposição de um novo conceito de organização educacional.

Diante do exposto, alguns pressupostos emergem desse novo enfoque. A passagem de uma visão fragmentada vivenciada na administração, para uma visão integradora é um dos pressupostos apontados pelos especialistas.

Nessa linha de raciocínio, e segundo esses especialistas, o senso comum é marcado pela ótica limitada da dicotomização que orienta uma visão da realidade de modo absoluto e isolado. Separa-se, por exemplo, "eles" de "nós" em que "eles" são os agentes responsáveis pelo que de ruim acontece, e "nós" somos colocados como vítimas de suas ações, ou como pessoas que agem de maneira sempre justa e correta (LÜCK, 2000; SENGE, 1990).

De acordo com essa ótica fragmentada, os professores não conseguiriam ensinar eficazmente quando os alunos não quisessem ou não estivessem preparados para aprender; o dirigente da instituição de ensino não conseguiria promover um avanço na qualidade do ensino quando os professores não colaborassem; a secretária não manteria seu trabalho em dia quando o dirigente não lhe desse orientação. Estas são, no entanto, muitas das queixas

apresentadas no dia-a-dia de organizações de ensino, o que sugere uma falta de compreensão da interação de ações e de atitudes existentes no processo social de sua organização.

Outro exemplo, ainda nesse sentido são as escolas com excelentes condições físicas e materiais, em que os alunos vivenciam uma escolaridade conservadora; outras, em que o trabalho consciente de professores competentes perde-se no conjunto de ações pedagógicas desarticuladas; outras ainda que, embora tenham uma proposta pedagógica avançada e bem articulada, não conseguem traduzi-la em ações, por falta de sinergia coletiva. Casos como esses indicam que, embora existam certos instrumentos e condições para orientar um ensino de qualidade, estes se tornam ineficazes por falta de ações articuladas e conjuntas.

Firma-se, pois, o parecer de que falta, para a promoção de qualidade da educação, uma visão global, uma visão integrada do estabelecimento de ensino como instituição social, capaz de promover a sinergia pedagógica de que muitas das melhores instituições estão carentes. Essa sinergia seria conduzida pela equipe de gestão da escola, sob a liderança de seu diretor, voltada para a dinamização e coordenação do processo participativo, para atender às demandas educacionais da sociedade dinâmica e centrada na tecnologia e nos conhecimentos (BARROSO,1995; LÜCK, 1998, 2000).

Desse modo, é fundamental a superação dessa ótica fragmentada, não somente nesta ou naquela unidade escolar, mas também no sistema educacional como um todo.

A literatura sobre gestão participativa contribui, também, para que se compreenda que o mundo é composto por forças relacionadas entre si e que a partir desse entendimento, existe uma maior chance das pessoas que compõem uma organização ampliarem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, bem como essas mesmas pessoas aprenderem continuamente a aprender em grupo (SENGE, 1990).

Outro pressuposto apontado na construção desse novo enfoque de gestão é a expansão da responsabilidade. Pode-se dizer que essa característica é uma consequência da anterior. Entretanto, não é tarde para lembrar que todos esses pressupostos não ocorrem isoladamente; na verdade, estão intimamente relacionados.

À medida que vigora na escola o entendimento de que ela é uma criação pronta e acabada de um sistema maior que determina seu funcionamento e sobre o qual seus membros não têm nenhum poder de influência, ou muito pouco, esses membros consideram, da mesma forma, que pouca ou nenhuma responsabilidade têm sobre a qualidade de seu próprio trabalho.

Esse entendimento está associado à fragmentação do trabalho geral da escola em papéis, funções e tarefas e respectiva distribuição de atribuições.

Em acordo com essa ótica, os participantes tendem a delimitar as suas responsabilidades a tarefas burocraticamente determinadas e de caráter fechado, deixando de ver o todo e de sentir-se responsáveis por ele, e de contribuir para a sua construção ou reestruturação. Nesse caso, é possível identificar profissionais altamente eficientes em seu âmbito de ação, mas totalmente ineficazes, como resultado de sua orientação circunscrita e limitada. É o caso, por exemplo, de um

professor que ensina bem o conteúdo de sua disciplina, mas que não contribui para a formação de seus alunos; de um diretor de escola, que cumpre a legislação e zela pelo seu cumprimento, assim como das determinações burocráticas do sistema, mas que não interfere na dinâmica dos processos sociais de sua escola.

Desse modo e na maioria das vezes, “quando os membros de uma organização concentram-se apenas em sua função, eles não se sentem responsáveis pelos resultados quando todas as funções atuam em conjunto” (SENGE, 1990, p. 29).

Assim, é da maior importância a conscientização da necessidade de redefinição de responsabilidades e não a redefinição de funções. Aquelas se centram no todo; estas, nas partes isoladas.

É nesse sentido que se compreende a expansão da responsabilidade.

Outro aspecto importante nesse novo paradigma é a passagem da hierarquização e burocratização para a coordenação. A superação da visão burocrática e hierarquizada de funções e posições, evoluindo para uma ação coordenada, passa, necessariamente, pelo desenvolvimento e pelo aperfeiçoamento da totalidade dos membros do estabelecimento, na compreensão da complexidade do trabalho educacional e na percepção da importância da contribuição individual e da organização coletiva.

Esse aspecto nos leva imediatamente a refletir sobre outro: a passagem da ação individual para a ação coletiva. A complexidade do processo do ensino depende, para seu desenvolvimento e aperfeiçoamento, de ação coletiva, de espírito de equipe, sendo este um dos desafios da gestão educacional participativa.

A prática individualizada, e, mais ainda, a individualista e competitiva, empregadas em nome da defesa de áreas e territórios específicos - muitas vezes expressada de forma camuflada e sutil - , devem ser superadas gradativamente em nome de uma ação coletiva pela qual, no final, todos saiam ganhando, aprimorando-se no exercício da democracia ativa e da socialização como forma de desenvolvimento individual.

É nesse sentido que a descentralização dos processos de direção e tomada de decisões em educação, bem como a democratização dos processos de gestão da escola, estabelecidos na Constituição Federal, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, atrás comentados, e como consequência a construção da autonomia da escola, demandam o desenvolvimento de espírito de equipe e noção de gestão compartilhada nas instituições de ensino, em todos os níveis.

A própria concepção de gestão educacional como um processo de mobilização do talento e da energia humana necessários para a realização dos objetivos de promover nas instituições educacionais experiências positivas e promissoras de formação de seus jovens alunos demanda a realização de trabalho conjunto e integrado.

Por outro lado, é importante considerar que a sinergia de grupo em instituições educacionais constitui forte elemento cultural que, por si mesmo, educa e forma os seus alunos.

É mister lembrar que apenas mudar denominações, em si, nada significa. Mais importante que mudar o termo é mudar a concepção subjacente ao rótulo utilizado. Cabe ressaltar, portanto, que, com a denominação de gestão, o

que se preconiza é uma nova ótica, visão de direção, voltada para a transformação das instituições e de seus processos, como meio para a melhoria das condições de funcionamento do sistema de ensino e de suas instituições.

1.4 Conclusão

Sintetizando a passagem de um paradigma para outro, tema central deste capítulo, elaborou-se o quadro abaixo, onde estão comparados os pressupostos que emergem dos respectivos enfoques sobre a realidade. Ou ainda nas palavras da Professora Lück (2000) que destaca o paradigma dinâmico de gestão:

Como paradigma, é uma visão de mundo que permeia, na verdade todas as dimensões da ação humana e, portanto não se circunscreve a esta ou aquela área, a este ou àquele nível de operação. A realidade atua como um conjunto de peças de dominó colocadas em pé, lado a lado: ao se empurrar uma, todas as demais irão caindo subseqüentemente. Essa situação ilustra a compreensão da realidade como um sistema e, assim sendo, é nesse contexto que se compreende que todos os conceitos são inter-relacionados, estão de fato inseridos um no outro. (LÜCK, 2000, p.16).

PRESSUPOSTOS DA ADMINISTRAÇÃO	PRESSUPOSTOS DA GESTÃO ²⁷
A realidade é regular, estável e permanente, sendo dada em caráter absoluto, em vista do que os sistemas de ensino e as organizações escolares não se diferenciam, significativamente entre si, cabendo a todos a mesma forma de atuação em suas comunidades.	A realidade é global, sendo que tudo está relacionado a tudo, direta ou indiretamente, estabelecendo uma rede de fatos, circunstâncias e situações, intimamente interligados. A realidade é dinâmica, sendo construída socialmente pela forma como as pessoas pensam, agem e interagem.
O ambiente de trabalho e comportamento humano são previsíveis, podendo ser, em consequência, controláveis por normas e regulamentos, que garantiriam uniformidade de ação.	O ambiente social e comportamento humano são dinâmicos e por isso imprevisíveis, podendo ser coordenados e orientados e não plenamente controlados. O controle cerceia, a orientação o impulsiona.
Incerteza, ambigüidade, tensão, conflito e crise são vistas como disfunções e como problemas a serem evitados e reprimidos, e não como oportunidades de crescimento e transformação.	Incerteza, ambigüidade, contradições, tensão, conflito e crise são vistos como elementos naturais de qualquer processo social e como condições e oportunidades de crescimento e transformação.
Os sucessos, uma vez alcançados, acumulam-se aos anteriores e mantêm-se por si mesmos, não demandando esforços especiais de manutenção e desenvolvimento.	A busca de realização e sucesso corresponde a um processo e não a uma meta. Não tem limites e gera novos sucessos e realizações que devem, no entanto, ser continuamente buscados pela ação empreendedora.
Estratégias e modelos de administração que deram certo não devem ser mudados, como forma de garantir a continuidade do sucesso.	Boas experiências realizadas em outros contextos servem apenas como referência e não como modelos, não podendo ser transferidas, tendo em vista a peculiaridade de cada ambiente organizacional.
A melhor maneira de administrar é a de fragmentar o trabalho em funções e tarefas que, para serem bem executadas, devem ser atribuídas a diferentes pessoas, que se especializam nelas.	A melhor maneira de realizar a gestão de uma organização é a de estabelecer a sinergia, mediante a formação de equipe atuante, levando em consideração o seu ambiente cultural.
A objetividade garante bons resultados, sendo a técnica o elemento fundamental para a melhoria do trabalho.	O talento e energia humanos associados são os melhores e mais poderosos recursos para mover uma organização e transformá-la.
Os profissionais e usuários das organizações - como é o caso do professor e dos alunos - são considerados como participantes cativos das mesmas, em vista do que aceitariam facilmente as normas impostas, bastando para isso serem cooptados. A contrapartida a essa cooptação é o protecionismo a esses participantes, mediante ações paternalistas e condescendentes.	As organizações têm vida, desenvolvem e realizam seus objetivos apenas mediante a participação conjunta de seus profissionais e usuários, de modo sinérgico.

27 Tabela: elaboração própria. Fonte LÜCK, 2000.

Vê-se, portanto, que a promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema educacional. A nova ótica do trabalho de direção do estabelecimento de ensino lembra a necessidade e importância de que as decisões a respeito do processo de ensino, sejam efetivadas na própria instituição de ensino, envolvendo quem vai realizar esta prática e seus usuários.

Desse modo, deve-se registrar para maior clareza as características da gestão participativa (LÜCK, 1998, p.31):

- Compartilhamento de autoridade.
- Delegação de poder.
- Responsabilidades assumidas em conjunto.
- Valorização e mobilização da sinergia de equipe.
- Canalização de talentos e iniciativas em todos os segmentos da organização.
- Compartilhamento constante e aberto de informações.

É oportuno lembrar que, em muitos casos, em nome de uma ação democrática e autônoma, muitos membros de unidades sociais apresentam ressentimento contra toda e qualquer norma que possa estabelecer ordem e direcionamento ao seu trabalho. A gestão educacional participativa cultiva relações democráticas, fortalece princípios comuns de orientação, norteadores da construção da autonomia competente. Essa proposição de autonomia não deve eliminar a vinculação da unidade de ensino com o sistema educacional que a sustenta. A autonomia é limitada, uma vez que ações que promovam a força do conjunto só são possíveis mediante uma coordenação geral, que pressupõe, além

da necessária flexibilidade, a normatização - entendida em seu espírito maior e não em sua letra menor (BARROSO, 1995; LÜCK, 2000).

Em relação, especificamente ao Centro Paula Souza, foi dito, e é o que se verá com maior profundidade no próximo capítulo, que esse Centro fora criado num período ditatorial, em 1969. Viu-se também que o século XX até meados da década de 1980 prevalecia, quase na totalidade das escolas públicas o modelo de administração fragmentado, centralizado e dono de uma estrutura hierárquica rígida.

Muito embora o Centro Paula Souza tenha sido criado nesse período ditatorial, antes de qualquer coisa, ele, na verdade, foi gestado por um grupo de pessoas reunidas em torno de um único objetivo comum: implementar o ensino técnico e tecnológico no Estado de São Paulo. Talvez não suficientemente consciente e apesar do cenário político e econômico vivenciado pela nação brasileira no período de 1970 e 1980, desenvolveu-se no Centro Paula Souza um ambiente estimulador da participação.

Acredita-se que entre os fatores que contribuíram para o desenvolvimento desse ambiente com ingredientes estimuladores da participação foi a capacidade dos líderes em envolver os demais em torno de um objetivo comum, alcançando, dessa forma, uma visão compartilhada.

Quando existe um objetivo concreto e legítimo, as pessoas dão tudo de si, não apenas para cumprir uma obrigação, mas por livre e espontânea vontade; dessa forma, desenvolve-se a sinergia dos membros e se cria uma identidade comum entre pessoas totalmente diferentes. O trabalho torna-se parte do compromisso em alcançar o objetivo maior (SENGE, 1990).

A referência ao filme *Spartacus*, no início deste trabalho, dá a exata medida do que seja um objetivo compartilhado ou comum.

O comentário é de Senge (1990):

Apócrifa ou não, essa história mostra uma profunda verdade. Pondo-se de pé, todos os homens optaram pela morte. Mas a lealdade do exército de *Spartacus* não era ao homem *Spartacus* e, sim, ao objetivo que ele inspirava e que era compartilhado por todos – a idéia de que podiam ser livres. O objetivo era tão forte que nenhum dos homens suportaria a idéia de abandoná-lo e voltar à escravidão (SENGE, 1990, p.189).

Um objetivo compartilhado não é uma idéia apenas, mas uma força viva nos corações e nas mentes das pessoas. Os objetivos comuns nascem sempre de objetivos pessoais, mas, quando ganham impulso e têm força suficiente para atrair mais de uma pessoa, deixam de ser uma abstração, transformando-se em algo concreto (SENGE, 1990).

Acredita-se que todo esse processo vivenciado antes, durante e depois da criação do Centro promoveu uma ação de cooperativismos, um clima de confiança, em que as capacidades e aptidões dos participantes eram valorizadas, permitindo, desta forma, a reunião de esforços para eliminar divisões e aparar arestas. Certamente, não se pode deixar de repetir que aliado a todos esses fatores, um mecanismo que contribuiu e deu sentido a todo o processo de criação do Centro Paula Souza foi o fato de ter sido criado como entidade autárquica. Concebido, portanto, com autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar.



ERGUENDO AS PAREDES

O complexo institucional, denominado Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), fundado em 1969, tem por missão implementar o ensino técnico e tecnológico no Estado de São Paulo.

Não obstante São Paulo ser um Estado industrializado, com uma rede escolar respeitável em todos os níveis, tem o estigma de pertencer a um país de Terceiro Mundo, com uma tradição retórico-literária agravada pelo vezo imediatista. Desse ângulo, o objetivo do CEETEPS não era e não é fácil de ser alcançado (MOTOYAMA, 1995, p.78).

A história da trajetória do Centro Paula Souza constitui um indicador importante para compreender, não somente a questão técnica e tecnológica, como afirma o professor Motoyama (1995), mas também, de modo particular e pessoal, contribuiu para o entendimento do objeto central deste estudo: a construção de uma gestão participativa numa escola técnica.

Apesar de ter sido gestado e criado em meio a um período ditatorial, não impediu o desenvolvimento de um ambiente escolar marcado por relações democráticas. Nesse sentido, contribuiu e muito o fato de o Centro Paula Souza ter sido idealizado por um homem público que sempre defendeu a democracia, o então Governador Roberto Costa de Abreu Sodré. Os diversos depoimentos, especialmente dos pioneiros do Centro Paula Souza, demonstram que nas primeiras turmas foi possível desenvolver uma união entre direção, aluno e professor. Nesse sentido, a contribuição veio também dos profissionais envolvidos

na criação do Centro²⁸, uma vez que eram pessoas com sólida experiência na área acadêmica, com grande prestígio em suas especialidades. A maioria dos professores trazia em sua vasta bagagem profissional a influência positiva do espírito acadêmico anglo-saxão, vivenciada, em grande parte, no Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA.

Segundo o depoimento de um dos pioneiros do Centro, Octávio Gaspar de Souza Ricardo, a liberdade acadêmico-administrativa do referido Instituto foi, em grande medida, devido ao fato de ter sido criado no Ministério da Aeronáutica; assim sendo, ficou livre de todas as injunções legais impostas às instituições ligadas ao Ministério da Educação.

O professor Octanny Silveira da Mota, outro pioneiro do Centro Paula Souza e também Professor do ITA, afirma que o ambiente do Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA, surpreendeu pela maneira como a escola estava estruturada: havia uma grande proximidade entre professores e alunos, o que era totalmente diferente da Faculdade do Largo São Francisco, onde se formou.

No Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA exigia-se muito dos professores, tanto nas obrigações didáticas como nas de pesquisa, a qual não era necessariamente acadêmica; muitas vezes era de cunho industrial. O professor era chamado, freqüentemente, em reuniões departamentais a prestar contas do seu trabalho, além de evitar que a atmosfera pouco formal e de livre exercício do cargo não se transformasse em acomodação e pouco estudo. Ademais, o objeto central dessas reuniões, segundo os diversos depoimentos, com forte repercussão

²⁸ Ver o breve histórico sobre os pioneiros ao final deste capítulo.

na organização inicial do Centro Paula Souza, era justamente “criar um sentimento de equipe, de modo que era comum um docente auxiliar seu colega desinteressadamente – ao contrário do que muitas vezes se vê: uma luta desesperada e pouco ética para galgar posições de mando²⁹”.

Em sua grande maioria, o depoimento dos envolvidos na criação do Centro Paula Souza é marcado pelo que na atualidade identifica-se com algumas das características da gestão participativa, entre elas, a valorização e a mobilização da sinergia de equipe. Na verdade, viu-se no capítulo anterior que o desenvolvimento de uma equipe é uma dimensão básica do estilo de gestão participativa (LÜCK, 1998).

Muito embora não haja depoimentos específicos nesse sentido, acredita-se que os criadores do Centro Paula Souza trouxeram para essa Instituição influências do processo de desenvolvimento das formas de gestão vivenciados por eles, na Europa e Estados Unidos, especialmente seu principal idealizador, Roberto Costa de Abreu Sodré. Em fins da década de 1960, sabe-se que, principalmente na Europa, houve uma aceleração no desenvolvimento de formas de gestão participativa.

Nesse sentido, o professor João Barroso (1995) destaca que tal fato se deu em razão dos movimentos políticos e sociais diversos, por intermédio dos trabalhadores e as suas organizações sindicais passam a reivindicar modalidades mais democráticas de gestão³⁰.

29 Trechos do depoimento de Octávio Gaspar de Souza Ricardo.

30 Para saber mais, ver João Barroso citado na bibliografia.

Assim sendo, este capítulo é de fundamental importância para o entendimento integral do estudo em questão. É imprescindível conhecer, compreender, para somente depois, e tão-somente depois, elaborar uma análise. Na realidade, foi, justamente, o conhecimento sobre a trajetória e sua estrutura acadêmico-administrativa que me motivaram a participar da eleição para diretor de uma das unidades e também a produzir o presente trabalho. Não se trata aqui, como ficou claro na introdução deste trabalho, de discutir os problemas da educação profissional, mas, particularmente neste capítulo, trata-se de **explicitar, por intermédio da voz dos criadores** do Centro Paula Souza, sua trajetória.

2.1 A criação do Centro Estadual De Educação Tecnológica Paula Souza – Ceeteps ³¹

A educação técnica e tecnológica do mundo hodierno têm suas origens mais remotas nas escolas de navegações dos séculos XV e XVI e, mais recentes, nos sistemas de instrução gerados na Revolução Industrial e Revolução Francesa. A partir desse denominador comum, incorporou as características peculiares de cada região e do momento histórico em curso.

Motoyama (1995) destaca que a idéia de associar a técnica à ciência e as conseqüentes implicações ao ensino constituem a essência da filosofia educacional, e esta parece continuar a mesma na sociedade contemporânea.

31 Para a redação deste histórico, utilizei-me, basicamente, dos diversos depoimentos dos protagonistas que realizaram e testemunharam as ações que conduziram a criação e o desenvolvimento do Centro Paula Souza. Os depoimentos originais estão preservados no Centro Interunidade de História da Ciência da USP (CHC/USP). A síntese dos referidos depoimentos faz parte da seguinte publicação: Motoyama, Shozo (org.). Educação técnica e tecnológica em questão. 25 anos do CEETEPS. História vivida.

No Brasil, a idéia da formação de tecnólogo foi trazida, particularmente, para o Estado de São Paulo, por Antonio Francisco de Paula Souza (1843-1917), que havia estudado nos dois países precursores da educação tecnológica – Alemanha e Suíça. Paula Souza foi o fundador, em 11 de maio de 1892, do Instituto Politécnico de São Paulo, com diversos cursos especiais.

Entretanto, o processo industrial da época não comportava ainda a setorização profissional oferecida; assim, prevaleceu apenas a formação de engenheiro, evoluindo o Instituto para a atual Escola Politécnica da USP. Foi, dessa forma, que o Professor Paula Souza plantou a semente dos cursos de formação de tecnólogos, razão pela qual, se tornou, mais tarde, o patrono do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza foi criado pelo então governador do Estado de São Paulo - Roberto Costa de Abreu Sodré por meio do Decreto-Lei de 06 de outubro de 1969.

Antes, porém, de avançar nesse histórico, é importante registrar o contexto da política educacional vivida pelo Brasil da década de 1960 e 1970.

Segundo Cunha (2000), a elaboração da política de profissionalização do segundo grau teve início com as mudanças políticas do ano de 1964. O autor constata que:

enquanto a política educacional do Estado a partir de 1964, aumentando as vagas das universidades públicas, beneficiou as camadas médias, sua política econômica fez que a necessidade de cursos superiores crescesse ainda mais. Entretanto, o número de vagas cresceu menos que o demandado (CUNHA, 2000, p.184).

Esse processo culminou com a crise de 1968: ano de grandes manifestações estudantis por mais vagas para os cursos superiores. Cunha aponta que as conseqüências políticas dessas reivindicações foram muito grandes, a curto e em longo prazo³².

Nesse sentido, em seu depoimento a pedagoga Peterossi³³ destaca que a crise de segundo grau e a grande valorização do diploma de cursos superiores deveram-se ao fato do aparecimento, nas décadas de 1960 e 1970, de novas estruturas ocupacionais, ocasionadas pela internacionalização da economia³⁴. Segundo a referida professora, o que está na base da corrida para a universidade são as grandes empresas que passam a se instalar aqui, criando uma estrutura ocupacional que, necessariamente, previa formação especializada, fosse ela técnica ou superior. É nessa época que surgem os cursos de economia, de administração de empresas, o grande incentivo à abertura de cursos de engenharia e alguns cursos técnicos muito disputados, como o de química industrial.

Especialmente, exigia-se a formação superior, ocasionando essa corrida da classe média aos cursos superiores.

O que interessa ressaltar, nesse quadro, segundo Cunha (2000), é que, verificada a impossibilidade do governo federal de conter a demanda para os cursos superiores, a solução encontrada foi a tão contestada reforma universitária de 1968, que possibilitou a multiplicação dos cursos de curta duração, localizados fora das universidades.

32 Mais detalhes a respeito podem ser encontrados em CUNHA, Luiz Antonio. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

33 Helena Gemignani Peterossi, foi coordenadora pedagógica do Centro Paula Souza, até 1977, aí desenvolveu o projeto de formação de professores para o ensino técnico (ver breve histórico ao final deste capítulo). A FATEC-SP é a única instituição de ensino superior público no país que mantém regularmente, desde 1977, a formação de professores para essa modalidade de ensino.

34 Ver capítulo I sobre o contexto econômico.

Assim, dentro desse contexto nacional, foi criado o Centro Paula Souza.

Entretanto, a impressão que se tem, ouvindo os depoimentos dos protagonistas envolvidos com a criação do Centro, é que, a despeito das grandes resistências não somente por parte da população, mas também, especialmente, de políticos que queriam atender aos pedidos eleitorais de seus municípios, a criação do Centro Paula Souza, foi, na verdade, tecida no sonho do então Governador Roberto Costa de Abreu Sodré.

Nesse sentido, pode-se dizer que o sonho do Governador tornou-se um objetivo pessoal, que, por sua vez, transformou-se num objetivo compartilhado por pessoas que trabalhavam em diversos setores da sociedade brasileira, mesmo assim, foi possível concentrar a energia no objetivo e criar uma identidade comum entre pessoas totalmente diferentes. A metáfora que Senge utiliza para explicar como um objetivo pessoal se transforma num objetivo comum é o holograma, a imagem tridimensional criada pela interação da luz.

Diz o referido autor:

Se cortarmos uma fotografia ao meio, cada pedaço mostrará apenas parte da imagem inteira. Mas, se dividirmos um holograma, cada pedaço mostrará a imagem inteira, intacta. E se continuarmos a dividir o holograma, por menores que sejam as divisões, cada pedaço continuará mostrando a imagem inteira. Da mesma forma, quando um grupo de pessoas compartilha do objetivo de uma organização, cada uma delas tem sua imagem pessoal da organização; cada uma delas participa da responsabilidade pelo todo. Quanto mais pessoas compartilham de um mesmo objetivo, ele também não se altera fundamentalmente, mas torna-se mais vivo, mais real (SENGE, 1990, p.194).

À luz da análise dos depoimentos, especialmente dos pioneiros, deve-se constatar que o espírito democrático de Roberto Costa de Abreu Sodré desencadeou todo o processo de elaboração do Centro Paula Souza. Essa afirmação parece óbvia, se pensarmos que os objetivos verdadeiramente compartilhados dependem de conversas constantes nas quais os indivíduos não só têm a liberdade de expressar seus sonhos, mas também aprendem a ouvir os sonhos dos outros (SENGE, 1990). Na realidade, é, justamente, essa troca que cria a possibilidade de surgirem novas idéias, o que dificilmente isso seria viável num ambiente comandado por um administrador com características autoritárias.

Desde os anos 1950, quando eleito deputado estadual, Roberto Costa de Abreu Sodré acreditava na premente necessidade de uma formação educacional diferente da vertente clássica e calcada em princípios democráticos.

(...) toda vez que tinha que emitir um parecer, procurava mostrar o erro do bacharelismo, que era preciso se desprender do passado para cair na realidade do mundo moderno, que é da tecnologia e da pesquisa. Isso demandou os meus 16 anos de vida parlamentar. Tentei mostrar a necessidade de igualmente criarem-se cursos técnicos de nível médio. Não se faz uma grande nação sem um ensino técnico competente de nível médio (MOTOYAMA, 1995, p.83 – 97).³⁵

É certo que, ao lado da preocupação do governo estadual, muitos intelectuais, pesquisadores e trabalhadores de diversos setores sociais compartilhavam dos mesmos ideais. Foram feitas inúmeras tentativas para convencer as prefeituras das vantagens da adoção desse tipo de ensino; entretanto, diante das dificuldades, conclui-se que seria necessária a criação de uma

35 Trechos do depoimento do Governador Roberto Costa de Abreu Sodré.

faculdade de tecnologia estadual que pudesse servir de modelo para os municípios.

Segundo o depoimento de Paulo Ernesto Tolle, entre outros, a partir de então, foi criada uma comissão especial que tinha como propósito elaborar projeto de criação e plano de instalação e funcionamento de um instituto tecnológico educacional do estado que proporcionasse habilitações intermediárias de grau superior em campos prioritários da tecnologia e formasse docentes para o ensino técnico ³⁶.

Vale ressaltar o que já foi dito anteriormente, ou seja, restrições de caráter legal, bem como limitações políticas existentes não constituem fatores impeditivos para que se construam e se desenvolvam experiências participativas.

Nesse contexto, estava criado o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo. Seu objetivo era ensinar a parte de execução, ou seja, formar profissionais capacitados para a solução de problemas na área de execução.

É fato que a aproximação entre trabalho, educação, técnica, tecnologia e produção sempre despertaram grandes polêmicas, e, é bem verdade, poucas conclusões. Sabe-se que na década de 1970 a perspectiva dominante era treinar rapidamente trabalhadores para uma economia e uma indústria em franca expansão. Entretanto, a análise dos depoimentos e inúmeros documentos mostram que o Centro Paula Souza, como se viu anteriormente, apesar de ter sido gestado e criado nesse momento, procurou levar em conta a intimidade existente entre a

³⁶ Essa Resolução foi publicada no Diário oficial datado de 10 de abril de 1969.

qualificação, o conhecimento, o trabalho e a produção; e entre esses elementos a ciência e a técnica (PEREIRA, TEIXEIRA, 1997).

A missão do Centro Paula Souza não era treinar trabalhadores ou, simplesmente, transmitir práticas rotineiras, muito embora não se deva desprezá-las; mas a missão era e continua sendo formar profissionais com capacidade de pensar, bem como desenvolver a motivação de estar continuamente aprendendo³⁷.

Para exemplificar essa questão, Raul Varella Martinez, diretor da Faculdade de Tecnologia de São Paulo em 1973, afirma que, **na concepção do Centro Paula Souza**, o tecnólogo não necessariamente é o elemento que vai executar física e manualmente o processo produtivo. Ele é o elemento que tem condições de otimizar processos por saber como utilizar melhor os recursos existentes, voltando-se para a parte de equipamentos, de materiais, de instalações.

O Professor José Augusto Martins, membro do primeiro conselho deliberativo, esclarece que a **filosofia do ensino do Centro Paula Souza** deveria estar voltada para a capacidade do fazer, que era o elo entre a criação e a execução. O objetivo era dotar o aluno de um ensino fortemente apoiado em atividades práticas, com laboratórios bem equipados. Daí, também, uma das razões pelas quais o professor deveria estar ligado a uma outra atividade profissional. Desse modo, o corpo docente poderia transmitir de maneira prática sua experiência, além de facilitar o acesso do aluno ao seu setor profissional, ou mesmo levá-lo *in loco* para ministrar aulas. Na verdade, esse critério perdura até os dias atuais. O docente deve ser um profissional ligado à área na qual irá ministrar aulas.

37 O Centro Paula Souza acompanha seus egressos desde 1996. A partir de 2000 está sob nova metodologia.

Assim, o diploma legal de criação do Centro atribui-lhe a finalidade de articulação, realização e desenvolvimento da educação tecnológica nos graus de ensino médio e superior, de acordo com as seguintes diretrizes gerais:

- I – incentivar ou ministrar cursos de especialidades correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional, regional, promovendo experiências e novas modalidades educacionais, pedagógicas e didáticas, bem assim o seu entrosamento com o trabalho;
- II - formar pessoal docente destinado ao ensino técnico, em seus vários ramos e graus, em cooperação com as universidades e institutos isolados de ensino superior que mantenham cursos correspondentes de graduação de professores; e
- III – desenvolver outras atividades que possam contribuir para a consecução de seus objetivos.

A Lei de criação do Centro é, excepcionalmente, abrangente, uma vez que inclui programas de treinamento para trabalhadores de qualquer idade, nos mais variados setores da atividade produtiva, cursos técnicos, como os do SENAI, e, ainda, os cursos superiores de tecnologia. Estabelece, também, a possibilidade de programas de interação com o sistema produtivo, como estágios, por exemplo.³⁸

O artigo 3º da lei previu, também, um Conselho Deliberativo, composto por seis membros e um superintendente, todos designados pelo governador. As atribuições do primeiro Conselho Deliberativo eram as seguintes:

- I. propor a estruturação dos cursos a serem ministrados, levando em conta sua adequação às necessidades do mercado de trabalho;
- II. aprovar propostas orçamentárias, planos de obras, projetos e aquisição de equipamentos;

³⁸ Art.1º e parágrafos do Decreto-lei de 06 de outubro de 1969.

- III. aprovar contratos de serviços técnicos necessários ao Centro ou por ele prestados a terceiros;
- IV. aprovar a contratação de pessoal docente e administrativo;
- V. propor a reforma dos Estatutos;
- VI. elaborar seu regimento interno; e
- VII. praticar os demais atos previstos neste decreto-lei e no regulamento que for expedido.³⁹

No sentido de cumprir todas as atribuições, bem como a filosofia do Centro Paula Souza, foram designados os seguintes membros do primeiro Conselho Deliberativo: Alberto Pereira de Castro, superintendente do Instituto de Pesquisas Tecnológicas; Einar Alberto Kok, Diretor de “Máquinas Piratininga S.A.”; José Augusto Martins, vice-diretor da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo; Luiz Carlos dos Santos Vieira, Engenheiro Aeronáutico e Coronel aviador; Octávio Gaspar de Souza Ricardo, docente da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo e do Instituto Mauá de Tecnologia, consultor do Centro Técnico Aeroespacial e membro do Conselho Estadual de Educação; e Walter Costa, diretor do Departamento de Ensino Profissional da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Motoyama, 1995).

O primeiro superintendente foi Octanny Silveira da Mota, professor, desde 1955, do Instituto Tecnológico da Aeronáutica. Foi para o Centro Paula Souza, com pelo menos uma missão especial: desenvolver no Centro, tanto quanto possível, o mesmo ambiente universitário do Instituto Tecnológico da Aeronáutica. Em outras palavras, deveria desenvolver no Centro Paula Souza um

³⁹ Artigo 4º do Decreto-lei de 06 de outubro de 1968.

ambiente no qual o dinamismo do comportamento humano fosse coordenado e orientado e nunca controlado, uma vez que a melhor maneira de realizar a gestão de uma organização é estabelecer a sinergia, mediante a formação de uma equipe atuante, levando em conta o seu ambiente cultural.

Assim, tendo em vista as atribuições e a filosofia do Centro Estadual de Educação Tecnológica e, talvez o fator mais relevante, todos os interessados, entre estes, intelectuais, pesquisadores e trabalhadores de diferentes segmentos sociais, estavam, pessoalmente, empenhados, envolvidos em torno do mesmo objetivo comum: criar uma instituição de educação técnica e tecnológica⁴⁰ que servisse de modelo, especialmente, para o Estado de São Paulo.

O Centro iniciou suas atividades como escola, em maio de 1970, na cidade de São Paulo, com a instalação de dois cursos superiores: Construção Civil (movimento de terra e pavimentação, construção de obras hidráulicas, construção de edifícios) e Mecânica (desenhista projetista e oficinas).

É preciso informar a razão da criação, específica, destes dois cursos iniciais. Na verdade, a escolha foi coerente com essa nova concepção de ensino, ou seja, o Centro deveria criar especializações adequadas às regiões, com enfoque na indústria, na construção civil, ou, como destaca um dos membros do primeiro Conselho Deliberativo, Einar Kok:

conforme a vocação da região, na qual, fosse estabelecido.
Queríamos que o Centro tivesse entrosamento estreito com o

40 A definição e a distinção mais claras, entre Técnica e Tecnologia é a elaborada pelo Professor José Ruy Ribeiro, em seu depoimento. *Técnica* é a habilidade que o homem tem para executar determinada operação ou tarefa, habilidade que pode ser uma destreza motora ou intelectual, resultante de conhecimentos intuitivos, empíricos ou científicos e sujeita a treinamentos específicos para aperfeiçoá-la. *Tecnologia* consiste num pacote de conhecimentos que, agregado aos bens ou aos serviços, tem viabilidade técnica e econômica e, portanto, valor de uso e valor de troca. (Certamente há muitas outras definições sobre esse assunto, entretanto, o que nos interessa, no presente trabalho, é a visão dos envolvidos no Centro; acredita-se que desta forma se cumpra fielmente o objetivo deste capítulo: **explicitar, por intermédio da voz dos criadores** do Centro Paula Souza, sua trajetória).

setor produtivo e, seus cursos, uma flexibilidade operacional para que atingissem corretamente os objetivos (MOTOYAMA, 1995, p.158)

No sentido de contribuir para a consecução de tais objetivos foram contratados docentes com capacidade didática, entretanto, a preferência era que o docente estivesse ligado a uma atividade profissional, fosse à indústria, fosse em execução de obras civis.

Este critério foi consagrado pela Resolução N.56/76 do Conselho Federal de Educação, onde se lê o seguinte:

Poderá ser aceito para ministrar disciplina prática, bem como qualquer outra disciplina que surja em decorrência do avanço da ciência e da tecnologia, docente que, embora não tenha cursado disciplina idêntica em seu curso superior de graduação, nem apresentado titulação acadêmica adicional, demonstre capacitação técnica ou científica decorrente do exercício de atividade profissional compatível.

Quanto ao aspecto financeiro, o artigo 8º do Decreto de criação diz que o Centro deverá ser mantido com recursos oriundos da Secretaria Estadual da Fazenda e outras fontes. Desse modo, fazem parte de sua receita a subvenção anual do Governo do Estado, contribuições dos Governos da União, dos Estados, dos Municípios, de autarquias e de outras sociedades das quais o poder público seja acionista. As contribuições, financiamentos e doações de entidades públicas, estrangeiras e até mesmo internacionais, fazem parte também da receita, assim como rendas provenientes de serviços prestados a terceiros⁴¹

41 Artigo 8º do Decreto-lei de 06 de outubro de 1969.

Em 1971, após a verificação de demanda regional, foi criada a Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, que oferecia cursos na área de mecânica; e, ainda nesse mesmo ano, foi organizada a Faculdade de Tecnologia de São Paulo.

A partir de então, e com essas duas unidades, o Centro de Educação Tecnológica de São Paulo foi denominado Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, em homenagem a um dos precursores da educação técnica e fundador da Escola Politécnica de São Paulo – Antônio Francisco de Paula Souza (1843-1917).

Ainda na década de 1970, foram criados cursos curtos e rápidos, sempre de acordo com a necessidade local. Um dos primeiros foi o de formação de técnico habilitado em televisão em cores, outro destinado ao Corpo de Bombeiros, que oferecia orientações de seu trabalho em instalações industriais. Segundo os depoimentos, havia cursos de qualificação, noturnos, e os de técnicos de nível superior eram diurnos, inicialmente com dois anos e quadrimestrais. A partir do ano de 1973, esses últimos cursos foram também oferecidos no período noturno, porém a duração passou para três anos.

É certo que a criação do Centro não resolveu as questões da educação profissional, mesmo porque esse nunca foi seu objetivo. Entretanto, a Criação do Centro Paula Souza teve e tem um papel importantíssimo na formação de uma nova mentalidade. Nesse sentido, quanto mais for preservado o núcleo daquilo que esses pioneiros pensaram, ele continuará sendo eficiente e prestando um grande serviço à comunidade.

2.1.1. Breve histórico sobre os pioneiros⁴²

ROBERTO COSTA DE ABREU SODRÉ

Bacharel pela Faculdade de Direito da USP. Exerceu a advocacia na capital do estado, paralelamente à atividade agrícola, como membro de antiga família de lavradores. Concorreu para a fundação da União Democrática Nacional (UDN), na qual permaneceu até sua extinção. Eleito deputado para a legislatura de 1951, conservou o mandato por três legislaturas consecutivas. Eleito governador pela Assembléia Legislativa de São Paulo como candidato preferencial, tomou posse a 31 de janeiro de 1967, deixando o cargo a 15 de março de 1971. Exerceu, no período de 1986 a 1990, o cargo de Ministro das Relações Exteriores do Brasil. Visitou, em missão oficial, todos os países da América Latina, os Estados Unidos da América, o Canadá e quase todos os países da Europa; na Ásia: Japão, China e Índia; no Oriente Médio: Arábia Saudita, Kuwait, Emirados Árabes; e na África, visitou o Egito. Foi membro do conselho de administração de várias empresas; exerceu as atividades de empresário rural. Além de seus discursos parlamentares, tem publicado obras sobre educação, direito, discursos parlamentares e política externa.

PAULO ERNESTO TOLLE

Bacharel em 1943 pela Faculdade de Direito do Estado do Rio de Janeiro. Pós-graduação: especialização em Direito Internacional Público;

42 A idéia de inserir o histórico no corpo do texto partiu da necessidade de uma maior integração, bem como de uma rápida visualização de quem foram os envolvidos na criação e no desenvolvimento do Centro Paula Souza. O histórico, com pequenas alterações, foi extraído da publicação (citada na bibliografia) sobre os 25 anos do Centro Paula Souza.

mestrado em Direito Internacional, com tese sobre direito aeronáutico - ambos na Faculdade de Direito da Universidade McGill (Montreal, Canadá). Assistente jurídico da Comissão Aeronáutica Brasileira em Washington (1946-1948), da Comissão de Organização do CTA (1948-1964). Professor associado de direito aeronáutico (1948-1955), professor titular de direito (1956-1964) e chefe de departamento Centro Técnico Aeroespacial - CTA. Membro do CTA da Fundação Cenafor (1971-1977). Membro do Conselho Estadual de Educação (1963-1969), seu presidente e assessor do governador do Estado (1967-1969); secretário da Educação e Cultura da Prefeitura de São Paulo (1969); secretário da Educação do Estado (julho 1970 a março 1971). Diretor do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai-SP (1971-1991). Participou como conferencista e relator em congressos, simpósios, seminários e conferências, publicando artigos sobre assuntos de direito e educação em vários países da Europa, América do Sul e nos EUA.

OCTAVIO GASPAR DE SOUZA RICARDO

Engenheiro civil, formado pela Escola Politécnica da USP em 1944. Doutorou-se na Politécnica em 1964; livre-docente pela Escola de Engenharia de São Carlos-SP, 1977; professor associado aposentado da Universidade de São Paulo. Algumas das consultorias exercidas: no Departamento de Projetos da Embraer; na Divisão de Engenharia Naval do Instituto de Pesquisas Tecnológicas, na Cobrasma - Departamento de Projetos; na Cia. do Metropolitano de São Paulo; no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial Senai-SP. Foi membro do Conselho da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP;

membro do Conselho Estadual da Educação, da Comissão para Criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS, do Conselho Deliberativo do CEETEPS de 1969 a 1973, e 1974 a 1978. Alguns livros publicados: Introdução à resistência dos materiais. Unicamp, 1977; Teoria das estruturas, McGraw-Hill do Brasil, 1978.

OCTANNY SILVEIRA DA MOTA

Doutor em Direito pela Universidade de São Paulo em 1973. Exerceu a advocacia entre 1948 e 1953 (a princípio como Solicitador Acadêmico) e, a partir de 1981, atuou como Assessor Jurídico do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai-SP. Em 1953, ligou-se ao Instituto Tecnológico da Aeronáutica - ITA, dedicando-se a atividades docentes e administrativas, sendo vice-reitor, de 1966 a 1969; chefe do Gabinete da Reitoria, de 1976 a 1979. Foi professor-assistente doutor na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, no Departamento de Direito Internacional (1972 a 1979). Quando foi criado o Centro Paula Souza, inicialmente denominado Centro Estadual de Educação Tecnológica - CEET, tornou-se o seu primeiro superintendente. Depois de deixar o CEET, esteve ligado ao Ministério da Educação. Livro publicado: Da responsabilidade contratual do transportador aéreo. São Paulo: Saraiva, 1966. Escreveu inúmeros artigos, principalmente sobre direito aeronáutico. Em colaboração com Leônidas Hegenberg, traduziu muitos livros de ética, lógica, filosofia, etc.

ALBERTO PEREIRA DE CASTRO

Engenheiro civil pela Politécnica, 1938. Cargos ocupados: Institutos de Pesquisas Tecnológicas - IPT (1936-1944), do qual foi engenheiro chefe da seção de ensaios mecânicos e subchefe da usina experimental de fundição; Usina Santa Olímpia Indústria de Ferro e Aço S.A. (1944-1948), diretor técnico; Cobrasma S.A. (1948-1968), diretor; IPT (1968-1985), diretor-superintendente; Engesa (1985-1989), engenheiro consultor; Ductor - Implantação de Projetos S.A., engenheiro Consultor; IPT (1989), Consultor especial da Superintendência. Atividades didáticas de 1944 a 1952, assistente da Politécnica; 1967-1969, professor contratado pela Politécnica. Participou como membro do Conselho Estadual de Tecnologia do Estado de São Paulo (1968-1975): presidente do primeiro Conselho Deliberativo do Centro Paula Souza (1969 a 1975); membro do Conselho Curador da Fundação para o Desenvolvimento Tecnológico da Engenharia – FDTE (1973 a 1986); membro da consultoria científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (1975 a 1980).

EINAR ALBERTO KOK

Engenheiro agrônomo, formado em Piracicaba, pela USP. Trabalhou no Departamento da Produção Animal da Secretaria da Agricultura; realizou diversos estágios no exterior, na especialidade de alimentação animal. Em 1944, assumiu uma chefia de divisão nas Máquinas Piratininga; fez estágio no IPT; chegou à presidência da Máquinas Piratininga, onde ficou até 1979. Atuou junto a associações de classes, sendo presidente por mais de 25 anos do Sindicato Interestadual da Indústria de Máquinas; fez parte do Conselho de Política

Aduaneira; foi secretário da Indústria e Comércio, Ciência e Tecnologia. Participou dos três primeiros Conselhos Deliberativos do Centro Paula Souza.

HEINZ SCHRAMM

Engenheiro mecânico e eletricista pela Escola Politécnica da USP. Entre seus cursos de pós-graduação destacam-se: materiais para ferramentas e sua aplicação na usinagem dos metais (USP); novas técnicas aplicadas no planejamento (USP); problemas econômicos na engenharia de produção (USP); curso superior do estudo do trabalho (BTE-Paris). Foi chefe de manutenção mecânica da Sofunge S.A. (1956); gerente do departamento técnico comercial da Projetores Cibié do Brasil S.A. (1959); gerente distrital (1964) da Installation Efficiency Engineering Ltda.; gerente comercial da Velloso Éboli e Faria S.A. (1972); gerente de produtos da Eucatex Mineração do Nordeste S.A. (1979). Primeiro Diretor da Faculdade de Tecnologia - FATEC- São Paulo (1969-1971); lecionou no Colégio Oswaldo Cruz no curso preparatório para vestibulares Anglo-Latino; professor de materiais e construção, mecânica e tecnologia mecânica na Politécnica (1963-1976).

JOSE AUGUSTO MARTINS

Engenheiro civil pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, 1944; oficial da reserva, 2º tenente em 1964; curso sobre problemas ligados à defesa contra ataques atômicos, Ohio, EUA em 1958; curso livre de administração e financiamento de serviços de água potável, Universidade de São Paulo e Organização Pan-americana da Saúde, 1961. Assistente-aluno do Instituto

de Pesquisas Tecnológica (1943-1944); professor-assistente do Departamento de Saneamento da Faculdade de Higiene e Saúde Pública da USP (1946-1969); professor substituto da Poli (1950-1955); consultor técnico da Federação e Centro das Indústrias (1957-1960); professor titular de hidráulica aplicada da Poli (1967-1986). Presidente do Conselho Interdepartamental e diretor da Poli (1976-1980 e 1982-1986); membro do Conselho Universitário da USP (1976-1980 e 1982-1986); orientador de diversos candidatos a mestrado e doutorado na Faculdade de Saúde Pública e Escola Politécnica.

2.2. Da consolidação do Centro Paula Souza aos dias atuais

Podemos dizer que a primeira grande transformação do Centro Paula Souza ocorreu no ano de 1976. Na época, o governador Paulo Egydio Martins determinou que não haveria mais nenhum instituto isolado e constituiu a Universidade Estadual Paulista - UNESP. A partir daí, o Centro tornou-se uma autarquia associada e vinculada à universidade.⁴³

Tal fato não foi pacífico e culminou com a demissão coletiva do Conselho Deliberativo.

43 Este é o teor do Artigo 15 e parágrafos da Lei n.952 de 30 de Janeiro de 1976 :

Art. 15 - O Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza", criado por Decreto-lei de 6 de outubro de 1969, fica transformado em autarquia de regime especial, associada à Universidade.

§ 1º - Para os efeitos do disposto no artigo 4º do Decreto-lei Complementar nº 7, de 6 de novembro de 1969, o Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" vincula-se à Universidade.

§ 2º - A Faculdade de Tecnologia de São Paulo e a Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, criadas, respectivamente, pelo Decreto nº 1.418, de 10 de abril de 1973 e pelo Decreto-lei nº 243, de 20 de maio de 1970, serão Universidades de Ensino do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza".

§ 3º - O Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" proporá a sua reorganização, a ser definida nos Estatutos da Universidade.

§ 4º - O Regimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" será aprovado por decreto.

§ 5º - Aplicam-se à autarquia de que trata este artigo as disposições dos artigos 12 e 13.

Uma das conseqüências da incorporação foi sentida no currículo, pois os cursos passaram de quadrimestrais a semestrais; outra, de fundamental importância, foi que o Conselho Deliberativo, que contava com pessoas de diversos setores da sociedade, como vimos anteriormente, passou a ter um quadro predominantemente acadêmico.

O reitor passou a designar os membros do Conselho Deliberativo. O superintendente passou a ser o diretor superintendente, indicado também pelo reitor, para ser nomeado pelo governador, com base em uma lista tríplice elaborada pelo Conselho. Esse diretor superintendente passou a fazer parte do Conselho, e, como veremos mais adiante, na década de 1980, com a entrada das escolas de segundo grau, os diretores das Escolas Técnicas Estaduais passaram a ter voz nas reuniões do Conselho Deliberativo.

O professor Elias Horani esclarece que o Centro tinha uma administração do tipo mais empresarial; em outras palavras isso significa, e muito, que o Centro Paula Souza, em parte, perdera um de seus objetivos iniciais: possuir uma administração mais autônoma, sem tantas amarras de uma administração acadêmica. A partir da incorporação, o Centro passou a ter uma congregação, adotando, dessa forma, procedimentos próprios da universidade. Em seu depoimento, o referido professor afirma ainda que:

Nossa mentalidade acabou mudando, porque ao se instituir a congregação se deu uma pompa e uma solenidade a algo que não era assim, não foi criado assim. O Centro era, naturalmente, muito mais dinâmico, muito mais voltado para a profissão. Desse modo, não se valoriza muito o ritual universitário, mas, com a mudança, ele tornou-se importante.

Apesar dessa mudança, em alguns depoimentos é possível observar que, ao longo dos anos, os problemas ocorridos com a incorporação do Centro à Universidade foram superados, além do que, passado o primeiro momento, pode-se constatar que houve benefícios com o estreitamento concreto e crescente dessa nova relação, feita de cooperação, intercâmbio e parcerias.

Seja como for, é imprescindível cuidar dessa relação, especialmente para evitar que as Faculdades de Tecnologia (são quatorze, na atualidade), sejam transformadas em escolas de engenharia⁴⁴, como aconteceu em quase todo o país, descaracterizando obviamente a filosofia original da instituição tecida no sonho do Governador democrata - Roberto Costa de Abreu Sodré: a premente necessidade de uma formação educacional diferente dessa vertente clássica. Esta foi, na verdade, a grande preocupação dos pioneiros, e continua sendo dos atuais integrantes do Centro Paula Souza.

Aproximadamente após dez anos de sua criação, o Centro Paula Souza ampliou seu campo de atuação. Entre os anos de 1981 e 1982, deixou de dedicar-se, exclusivamente, ao ensino superior; passou a oferecer, também, ensino técnico de nível médio, incorporando doze unidades de ensino técnico médio, as denominadas – Escolas Técnicas Estaduais – ETES.

A incorporação dessas unidades foi, segundo os envolvidos nessa etapa de consolidação do Centro, cercada de rigoroso processo. Foram elaborados estudos e discussões dentro do Centro como, por exemplo, regimentos, critérios salariais, uma vez que tais colégios tinham particularidades quanto aos cursos

⁴⁴ Para saber mais sobre esse assunto ver MOTOYAMA.

oferecidos, à área de atuação, à clientela e à configuração do quadro de docentes, conforme depoimentos dos protagonistas.

O Professor José Ruy Ribeiro, que participou de toda a negociação, explica que no final de 1980 a Secretaria da Educação convocou uma reunião com os dirigentes do Centro Paula Souza e apresentou seis escolas⁴⁵, que eram geridas pelo setor privado, em convênio com o público. Eram consideradas entidades particulares, havendo, portanto, uma legislação trabalhista para elas e outra para as escolas da rede. Na verdade, a Secretaria da Educação procurava uma solução pela qual as escolas deixassem de ser subvencionadas diretamente pelo governo do Estado. A solução foi incorporá-las ao Centro. Assim, ao final do ano de 1981, todas estavam bem instaladas, cada qual com seu regimento, critérios salariais e tempo de horas/aula próprios.

O referido Professor salienta que “o Centro procurou gerenciá-las, respeitando suas particularidades”, mantendo/perpetuando, dessa forma, aquilo que fez parte da idealização e criação do Centro: formar uma equipe atuante envolvida e comprometida em torno de objetivo comum.

Em 1982, foram integradas mais seis escolas técnicas⁴⁶, agora da rede estadual.

Por conseguinte, até meados de 1987, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza era constituído por quatro faculdades de tecnologia e por doze escolas técnicas incorporadas.

45 As seis escolas eram as seguintes: Colégio Técnico Industrial “ Conselheiro Antonio Prado”, Colégio Técnico Industrial de Jundiaí, Colégio Técnico Industrial “ João Baptista de Lima Figueiredo”, Colégio Técnico Industrial “ Jorge Street”, Escola Técnica Industrial “ Lauro Gomes” e o Colégio Polivalente de Americana. Decreto Estadual n.16.309, de 4 de dezembro de 1980. A denominação para Escolas Técnicas Estaduais foi determinada pelo Decreto n.19.403, de 20 de agosto de 1982.

46 As escolas estaduais incorporadas foram as seguintes: “Getúlio Vargas”, professor Camargo Aranha”, “Presidente Vargas” ,”Júlio de Mesquita”, Rubens de Faria e Souza” e “ Fernando Prestes”. Decreto Estadual n.18.421, de 5 de fevereiro de 1982.

Em outubro de 1987, toma posse o professor Oduvaldo Vendrameto. No exercício do cargo de superintendente, tinha, como objetivo central, trabalhar a unidade institucional do Centro. As unidades estavam completamente isoladas em suas atividades, em seus currículos e propósitos, segundo o depoimento do referido professor.

Para cumprir essa difícil tarefa, dar unidade ao Centro, o professor declara que, primeiramente, foi feito um diagnóstico da instituição. A partir de então, constatou que haveria necessidade de uma ampla reformulação, envolvendo recomposição salarial para docentes e funcionários, reforma e ampliação da área construída, ampliação de cursos e escolas, além de preparar a instituição para a pesquisa tecnológica, prestação de serviços e a inserção das Faculdades e das Escolas no sistema produtivo de maneira sistemática.

Dessa forma, como parte do programa de integração entre as unidades, foram criados um Jornal e uma Revista, além de seminários, encontros e congressos para que as lideranças internas discutissem e oferecessem opiniões e idéias sobre as propostas. Foram, também, criados e organizados cursos nas áreas de saúde, eletrônica e transporte fluvial.

O Professor Oduvaldo afirma que todos os cursos estavam embasados numa concepção cujo conhecimento teórico deveria ser aprofundado e trabalhado ao mesmo tempo em que se tentava dar ao formando um conhecimento maior na área de materiais, equipamentos e ferramentas.

Ainda em sua gestão foram criadas duas escolas técnicas: a Escola Técnica Estadual “São Paulo”, próxima ao campus da Faculdade de Tecnologia de São Paulo e a Escola Técnica Estadual “Dr. Adail Nunes da Silva”, em

Taquaritinga; e duas Faculdades, uma em Jaú e outra em Ourinhos. Também foi criada, por um grupo de professores da Faculdade de Tecnologia de São Paulo (Fatec-SP), a Fundação de Apoio à Tecnologia (FAT), uma instituição sem fins lucrativos, que constitui um canal direto de interação com o sistema produtivo, possibilitando o desenvolvimento de projetos, cursos de atualização e ações da difusão e implantação de tecnologias. As atividades da FAT resultam em recursos que são aplicados na qualificação do corpo docente, na aquisição de equipamentos de ensino e pesquisa e na promoção de seminários didáticos e tecnológicos. A FAT também é responsável pela gestão dos recursos provindos dos concursos de ingresso nas Escolas Técnicas e nas Faculdades de Tecnologia.

Em 1994, foram incorporadas mais 82 unidades que eram vinculadas diretamente à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, incluídas aqui 35 escolas agrícolas⁴⁷, com respeito às quais o Centro não dispunha de nenhuma experiência.

O cotidiano dessas 82 unidades era cercado de problemas estruturais e conjunturais. Necessitavam, entre outras coisas, de requalificação do corpo funcional e docente. Segundo vários depoimentos, essa medida governamental teve apenas a preocupação de se livrar de um problema, transferindo as escolas para o Centro. De qualquer forma, a vinda dessas escolas com trajetórias, culturas e características as mais diversas exigiu, na prática, o recomeço do trabalho e um

⁴⁷ No sentido de conhecer a realidade vivida pelas escolas agrícolas, foi realizado no mesmo ano da incorporação um amplo seminário envolvendo todas as 35 escolas. Entre as necessidades apontadas pelas escolas, foi identificada a necessidade de desenvolver cursos capazes de atender aos pequenos e médios produtores; desenvolver projetos que colocassem os alunos como empreendedores, ou seja, transformá-los em pequenos produtores voltados aos seus lugares de origem. Na atualidade, esse projeto denomina-se cooperativa-escola. A Esalq, da USP, trabalhou num projeto conjunto com a Fundação Kellog. O objetivo do referido projeto foi a capacitação dos professores para introdução e desenvolvimento do processo de gestão participativa, também nas escolas agrícolas.

projeto diferente do que vinha se consolidando. Constitui um grande desafio para todos os envolvidos.

É importante afirmar que tal incorporação é um paradoxo. Vejamos por quê.

De um lado, todos os atores envolvidos no processo de incorporação foram beneficiados, isto porque o Centro sempre foi uma instituição de grande prestígio, em que o ensino ainda hoje é de qualidade e muito disputado⁴⁸; por outro lado, o grande número de unidades agregadas ao Centro trouxe também enormes prejuízos, uma vez que a estrutura administrativa, incluindo o financiamento, não cresceu na mesma proporção que as unidades incorporadas; fato esse que implicou, num primeiro momento, no comprometimento da tão propalada qualidade do ensino ofertado pelo Centro Paula Souza.

Apesar da questão do financiamento não ter sido totalmente solucionada, o Centro Paula Souza foi aos poucos sendo reestruturado. Acredita-se que essa capacidade de reestruturação deve-se, em parte, ao fato de não existir nenhum órgão intermediário entre as unidades de ensino e sua administração central.

48 A expansão e a projeção obtidas pelo Centro Paula Souza, em 2002, marcam um momento especial nos seus 33 anos de história. Em sua atividade principal, que abriga 116 unidades de ensino e 91.265 alunos regulares, a instituição criou mais cinco faculdades de tecnologia, modernizou escolas de nível superior e técnico, aumentou a oferta de cursos e lançou seu programa de pós-graduação. Mas houve crescimento também na área de qualificação profissional básica, pois ampliou sua atuação para 147 municípios do Estado. Entre cursos de qualificação básica, nível Médio, Técnico e Tecnológico, o Centro Paula Souza tem ações em 147 municípios do Estado de São Paulo - apenas com o Programa Profissão, realizado em parceria com a Secretaria de Educação, este ano a instituição ampliou sua presença em mais 53 municípios, em relação a 2001. Essa rede de ensino profissionalizante atendeu, em 2002, 91.265 alunos em cursos regulares da instituição: 56.578 nos cursos técnicos, 23.184 no ensino Médio e 11.503 nas faculdades de tecnologia. Além disso, no Programa Profissão, foram oferecidos cursos técnicos a mais 8.852 alunos egressos do ensino Médio das escolas da rede estadual. E, no nível de profissionalização básica, foram qualificados 141.408 trabalhadores desempregados ou prestes a perder o emprego, de 1996 a 2001, por meio de recursos próprios e por convênios com a Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho. Em 2002, foram abertas 44.661 vagas para o ensino técnico - o que reflete o forte crescimento em relação às 23.569 vagas de 1998. As Fatecs ofereceram, este ano, 4.480 vagas. No final deste ano, estima-se que 14.549 profissionais estarão sendo diplomados pelas escolas técnicas e 900, pelas faculdades de tecnologia do Centro Paula Souza (Jornal do Centro Paula Souza n. 104 novembro de 2002).

Assim, na atualidade, com a criação de novas unidades, o Centro mantém 102 Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), distribuídas em 85 municípios, das quais 35 são Escolas Técnicas Agrícolas Estaduais (ETEs⁴⁹), e 14 Faculdades de Tecnologia⁵⁰ (FATECs) além de classes descentralizadas em 12 cidades, mantidas em convênio com empresas, com prefeituras municipais e com a Secretaria Municipal de Educação. Vejamos a localização de cada unidade:

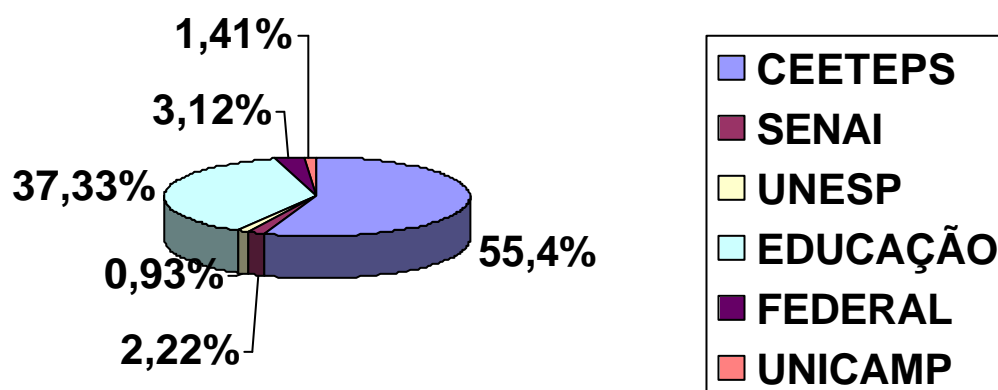
49 Agregados a outros projetos, o CEETEPS, em conjunto com a FAT e a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, publicou, em setembro de 2000, o seguinte livro: *Retrato falado da alternância: sustentando o desenvolvimento rural através da educação*. A idéia foi divulgar a experiência de sucesso da implantação da pedagogia da alternância em três escolas técnicas agrícolas do Estado de São Paulo. O intuito de todos os que ajudaram a elaborá-lo foi o de compartilhar uma alternativa inédita e inspiradora para o desenvolvimento rural médio.

50 Atualmente estão em andamento nas FATECs os seguintes projetos: **Veículo Submersível Não Tripulado (VSNT)** - Um grupo de professores pesquisadores da Fatec Jahu desenvolveu um equipamento que capta e armazena imagens submersas. Trata-se de um submarino operado à distância, ideal para uso em inspeção de obras civis submersas, de embarcações avariadas e no auxílio em resgates de embarcações naufragadas. Empresas concessionárias de rodovia, ferrovia, energia e navegação, portos, terminais fluviais e marítimos são potenciais clientes dessa tecnologia. **Robótica e Comando Numérico Computadorizado (CNC)** - Rebitar, pintar, soldar, aplicar cola e transportar peças. Tudo isso pode ser feito pelos robôs programados por alunos nos laboratórios da Faculdade de Tecnologia de São Paulo. Além destas máquinas, o laboratório é equipado com sete estações CAD/CAM, 13 estações CAD, sete tornos CNC e cinco fresadoras CNC, ambos controlados por computadores. Esses recursos permitem aos alunos ter a base necessária para programação de robôs e operações em comandos numéricos computadorizados em empresas de alta tecnologia de ponta. Na Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, a tecnologia se equipara, até mesmo superando aos recursos do setor produtivo. Os alunos trabalham com o software MDA (Mechanical Design Automation), específico para automação de projetos mecânicos. E, como o estudo de tecnologia está ligado ao intercâmbio de informações, a Faculdade implantou uma sala de teleconferência onde 60 pessoas podem assistir a palestras de qualquer parte do mundo. **Laboratório Móvel de Informática**; instalado em um ônibus equipado com 15 microcomputadores, o laboratório móvel percorre todo o Estado de São Paulo dando treinamento em escolas, em empresas e nas comunidades regionais. Os cursos variam do básico a áreas especializadas de informática. O projeto é uma parceria entre a Faculdade de Tecnologia de Sorocaba e as empresas do setor de autopeças Luke do Brasil e INA.

Dessa maneira, sua finalidade precípua, ao longo dos anos, tem sido articular, realizar e desenvolver o Ensino Técnico de nível médio e a Educação Tecnológica de nível superior.

Outro dado relevante é que o Ensino Técnico, no Estado de São Paulo, forma hoje 85 mil profissionais a cada três anos. A União e os demais Estados do Brasil formam 110 mil profissionais. Como resultado, pode-se observar na tabela abaixo, a importância do Centro Paula Souza no cenário educacional, social e econômico do Brasil, uma vez que 55,4% dos profissionais formados em todo o território nacional são das Escolas Técnicas de São Paulo.

Porcentagens referentes a Instituições que formam profissionais de Nível Técnico em todo território nacional.⁵¹



⁵¹ Fonte: Dados do CEETEPS. Gráfico: elaboração própria.

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, é, portanto, a instituição responsável pela maior parcela da Educação Profissional no Estado de São Paulo.

Para a eficácia e integração de suas ações, praticamente, todas as unidades oferecem o Ensino Médio, antigo ensino de 2º Grau ou Colegial, com duração de três anos.

Dessa forma, a proposta educacional desenvolvida na Instituição é o constante acompanhamento das transformações do mundo, para a formação não só de mão-de-obra qualificada, mas também do jovem-cidadão com vontade política de operar mudanças, colocando o conhecimento técnico e tecnológico a serviço da sociedade.

O ingresso aos cursos oferecidos pelas Escolas Técnicas Estaduais é realizado por meio de um exame de seleção unificado denominado Vestibulinho. A diferença básica está no número de vezes que acontece o exame para os diferentes níveis de ensino.

Para o ensino médio, o vestibulinho acontece uma vez ao ano.

O Ensino Técnico possui duração de dois a quatro semestres e abrange as áreas agrícola, industrial e de serviços. Nesse caso, o vestibulinho é realizado duas vezes ao ano.

Para os cursos profissionalizantes de qualificação básica, com duração variável, o exame de seleção é descentralizado, em outras palavras, cada unidade de ensino que oferece tais cursos elabora e realiza o exame semestralmente, podendo, inclusive, usar outros critérios para o ingresso.

Nos dezesseis cursos de Educação Tecnológica de nível superior que são oferecidos pelas Faculdades de Tecnologia, com duração de três a quatro anos, o ingresso se dá por meio do exame vestibular.

Em média, dez candidatos disputam uma vaga das quatorze Faculdades do Centro Paula Souza. Informações recentes demonstram que são três os cursos mais concorridos. O primeiro é o curso de Processamento de Dados, com média anual de trinta e seis candidatos por vaga; o segundo é o curso de Automação de Escritórios e Secretariado, com cerca de vinte e cinco candidatos por vaga e o terceiro mais procurado é o de Processo de Produção, com quatorze candidatos por vaga.

Assim como o Instituto de Pesquisas Tecnológicas - IPT; a Fundação de Amparo à Pesquisa - FAPESP; a Universidade Estadual de Campinas - Unicamp; a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP; a Universidade de São Paulo - USP; o Instituto de Pesquisa Energéticas e Nucleares - IPEN; a Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA; a Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto - FAMERP; a Faculdade de Engenharia Química de Lorena - FAENQUIL; o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza é, também, vinculado à Secretaria da Ciência, Tecnologia, Desenvolvimento Econômico e Turismo do Estado de São Paulo.

A administração central do Centro Paula Souza está situada em um prédio centenário da cidade de São Paulo, à Praça Coronel Fernando Prestes nº 74, no Bom Retiro, onde funciona sua estrutura organizacional.

O Decreto n.17.027 de 1981 determinou o regimento do Centro Paula Souza, do qual a instância maior continua sendo o Conselho Deliberativo;

entretanto, como se viu anteriormente, com menor mobilidade administrativa, uma vez que, em alguns casos determinados referenciados no Decreto, deverá ser ouvida a Congregação da Unidade de Ensino. O artigo 5º do referido decreto estabelece ainda que fazem parte da organização do Centro, além do Conselho, a diretoria , bem como as unidades de ensino.

A Diretoria é o órgão superior que coordena, supervisiona e dirige todas as atividades do CEETEPS. É exercida por um Diretor Superintendente e conta também com um Vice-diretor Superintendente. A Diretoria do Centro conta com os seguintes órgãos auxiliares: Gabinete, Procuradoria Jurídica, Assessoria de Planejamento e Coordenação Pedagógica, Divisão de Administração, Centro de Processamento de Dados e Biblioteca Central. As unidades de ensino são compostas de: Congregação, Diretoria e Departamentos.

Todos esses órgãos possuem sua estruturação interna, determinada por deliberações, aprovadas pelo Conselho, em que estão fixadas suas atribuições e competências de seus dirigentes.

Nessa estrutura, cabe ressaltar, aqui, a **Coordenadoria de Ensino Técnico**, uma vez que este é o órgão diretamente ligado à educação profissional de nível técnico.

Suas funções são orientar e acompanhar o planejamento, bem como controlar e avaliar a execução de todas as atividades de ensino nas Escolas Técnicas Estaduais, das quais faz parte a Escola Amim Jundi, objeto do presente estudo.

Diversos depoimentos, entre eles o da Professora Marisa Fumanti Chamon, apontam que a função da Coordenadoria é o que o próprio nome diz:

co-ordenação – ordenar, orientar as unidades de ensino para um trabalho **descentralizado e participativo**.

Para cumprir tais funções, conta com quatro grupos de apoio: Grupo de Planejamento Escolar; Grupo de Supervisão Escolar; Núcleos Regionais de Supervisão Escolar e o Grupo de Atividades Técnico-Culturais. Os Grupos e os Núcleos Regionais de Supervisão Escolar estão sediados nas cidades de São Paulo, Campinas e Sorocaba.

A Coordenadoria do Ensino Técnico busca o aperfeiçoamento constante do processo de ensino e o aprimoramento dos recursos humanos de todas as unidades de ensino técnico. Por intermédio de suas pesquisas, de seus cursos, publicações e projetos, promove e propicia a democratização dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Nesse sentido, e a partir de um dos objetivos centrais do Centro Paula Souza, que é a educação contínua de seus professores, e, em decorrência das grandes mudanças ocorridas na Educação Nacional, especificamente no ensino técnico, a Coordenadoria, no ano de 1999, organizou cursos especiais de capacitação. Além do objetivo central de preparar seus educadores para as novas concepções da educação profissional, o curso também teve a intenção de estimular a pesquisa e a socialização de conhecimentos e experiências, através do compartilhamento de metas e projetos entre docentes, diretores, supervisores de ensino e coordenadores. Os encontros resultaram em significativas publicações em cinco volumes^{52 53}, a saber:

52 A opção em colocar os títulos dos livros publicados no corpo do texto é justamente para destacar os temas que foram e são discutidos no cotidiano do CEETEPS.

- Volume I: 1. O cotidiano do Diretor de Escola; 2. Atitudes e valores profissionais do Diretor Gestor; 3. Construindo a identidade e definindo o perfil do Diretor de Escola.
- Volume II: 1. Planejamento Escolar/Proposta Pedagógica; 2. Planejamento Estratégico: conceitos e experiências.
- Volume III: Elaboração e Desenvolvimento de Projetos; 2. Gestão Democrática e Participativa.
- Volume IV: 1. O ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de competências; 2. Metodologias para a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes; 3. Avaliação de competências no processo de ensino-aprendizagem.
- Volume V: 1. O cotidiano do Coordenador de Área; 2. Construindo a identidade e definindo o perfil do Coordenador de Área; 3. Conceitos de planejamento e gestão do trabalho; 4. Elaboração e desenvolvimento de projetos; 5. Ética na comunicação e nas relações interpessoais.

A Coordenadoria do Ensino Técnico é responsável, também, pelo desenvolvimento de programas e projetos que visam ao aprimoramento das atividades educativas, didáticas e tecnológicas. Tais projetos são incorporados à comunidade escolar e constam dos planos de ensino, na qualidade de idéias e propostas educacionais.

Atualmente, estão em andamento os seguintes projetos:

53 Vale registrar que o autor desta tese foi um dos coordenadores e palestrante desses encontros.

- **PROJOVEM** - programa de formação de jovens empresários rurais. Destinado aos filhos de assentados, de pequenos proprietários ou de empregados em propriedades agropecuárias que não concluíram o ensino formal. O objetivo é capacitar os jovens para dirigir seus negócios de forma competitiva e aumentar o nível de renda de suas famílias, favorecendo a permanência dessa população no campo. Cerca de 200 jovens, distribuídos por oito núcleos, são atendidos pelo programa. Esse programa foi elaborado por um grupo de trabalho formado por representantes do Centro Paula Souza e por docentes da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz - ESALQ/USP. Um dos fatores do sucesso dessa iniciativa é a pedagogia da alternância, metodologia de ensino em que o aluno passa parte do tempo na escola e parte do tempo aplicando seus conhecimentos em casa, nas plantações da família ou em um pedaço de terra em que possa executar seu projeto de classe. Dessa forma, o curso tem como base a realidade de cada aluno, que traça seu plano de trabalho a partir dos problemas e das necessidades de sua propriedade ou de seu cotidiano.
- **COOPERATIVA-ESCOLA** - são empresas constituídas juridicamente que têm como cooperados alunos, professores e funcionários. Na cooperativa-escola, o estudante tem a chance de assimilar todas as etapas do processo produtivo; da

produção ao gerenciamento e à comercialização, aspectos de grande importância na formação do técnico agrícola. Cerca de três mil alunos de 30 escolas agrícolas participam das cooperativas, que prestam serviços à comunidade, por meio de cursos para trabalhadores rurais ou pela comercialização de mudas ou da produção excedentes. Com as cooperativas-escolas, vários projetos foram viabilizados, resultando em recursos financeiros que garantem a manutenção e a conservação de vários setores das escolas.

A professora Marisa Fumanti Chamon aponta para o fato desse projeto ter sido pensado a partir dos fundamentos do cooperativismo, que, além da união, de trabalhar em conjunto, ainda pressupõe que o aluno tenha de fato a dimensão pedagógica do processo de agricultura do começo ao fim, desde o plantio até a venda; que também ele possa estar organizado nessa forma de cooperativa para poder, enquanto pequeno produtor, vender seu produto de maneira cooperada.

- **PISCICULTURA** - estimula e capacita alunos e produtores para a criação de alevinos, pela reprodução induzida em laboratório, e para a produção e comercialização de peixes no Estado de São Paulo. A Escola Técnica Padre José Nunes Dias, de Monte Aprazível, serve como sede para o treinamento de professores e alunos de outras Escolas Agrícolas. Após o estágio em Monte Aprazível, cada grupo implementa o projeto em sua escola, envolvendo os produtores da região. O projeto é

benéfico para os alunos, que são constantemente capacitados nas técnicas gerais e específicas de produção de peixe, desde os alevinos até a engorda final. As Escolas que utilizam a piscicultura geram recursos extras, investindo nos demais projetos produtivos existentes.

- **HISTORIOGRAFIA**⁵⁴ - O projeto Historiografia, iniciado em 1998, é desenvolvido em parceria com o Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). O objetivo do projeto é resgatar a história do ensino técnico no Estado de São Paulo. O grupo de pesquisadores é formado por alunos e professores das Escolas Técnicas. Os pesquisadores estão recolhendo fotos, livros antigos, fichas de alunos, boletins, cadernos e equipamentos. Os documentos compõem um acervo e dão subsídios para a formação de um banco de dados sobre o Centro Paula Souza.
- **ENFERMAGEM** – é um programa de Assistência Domiciliar em Enfermagem; resultado de um convênio do Centro Paula Souza com prefeituras de municípios do Estado. Grupos de alunos dos cursos de Auxiliar e Técnico em Enfermagem, sob a supervisão dos professores, dão a assistência necessária para

54 Deste projeto resultou em 2002 a seguinte publicação: Escolas Profissionais Públicas do Estado de São Paulo: Uma História em Imagens. Como resultado de suas atividades, o projeto “Historiografia” está produzindo, também as publicações “Contribuição à Pesquisa sobre o Ensino Técnico no Estado de São Paulo: Inventário de Fontes Documentais” e “Memória e História. Educação e Trabalho no Estado de São Paulo: uma relação em construção”, além de um CD-Rom de Divulgação sobre o desenvolvimento do Projeto.

famílias carentes nos respectivos municípios. O trabalho dos alunos envolve a limpeza em ferimentos, tratamento de queimaduras, aplicação de remédios e, o mais importante, orientação às famílias atendidas, diminuindo os riscos de infecção e de internação.

Também por intermédio da descrição desses projetos, a reestruturação e por que não dizer o sucesso das Escolas Agrícolas incorporadas ao Centro foi possível, em grande medida em virtude do compartilhamento de autoridade, da delegação de poder, das responsabilidades assumidas em conjuntos, da valorização e mobilização da sinergia de equipe, da canalização de talentos. Em outras palavras, cabe destacar que é possível identificar que estão presentes as características de uma gestão participativa, e, mais, acredita-se que não poderia ser diferente, dada as dimensões e complexidade das unidades administradas pelo Centro Paula Souza.

Ainda nesse sentido e em busca do aprimoramento de seus padrões de qualidade, a Coordenadoria do Ensino Técnico, em 1997 e 1998, iniciou mais dois importantes projetos: o Sistema de Avaliação Institucional – SAI e o Observatório Escolar – OE, respectivamente. No primeiro, a avaliação da unidade é caracterizada por um nível macro e no segundo, a avaliação tem o caráter micro, por assim dizer.

No Observatório Escolar, as unidades de ensino são visitadas por uma equipe composta de no mínimo dois⁵⁵ observadores, durante um período médio de sete horas. Basicamente, durante as visitas, são utilizados os seguintes

⁵⁵ O número de observadores dependerá do tamanho da escola a ser visitada.

procedimentos: exame e análise de documentos, entrevistas e, obviamente visitas às dependências da unidade. Caso haja necessidade, antes das referidas visitas, é encaminhado à unidade um relatório contendo, por exemplo, informações sobre número de computadores disponíveis, sua configuração, quais os fins de sua utilização ou, ainda, percentual de desenvolvimento de prática profissional e aulas com uso de computadores. Esses relatórios, devidamente preenchidos, são devolvidos aos observadores no dia da visita, previamente agendada.

O roteiro do Observatório Escolar é composto de grandes temas, os quais podem ser alterados, no ano seguinte, caso sejam identificados alguns aspectos que a Coordenadoria do Ensino Técnico - CETEC - considere prioritários, como, por exemplo, levantar dados sobre questões identificadas como problemáticas, avaliar as ações desenvolvidas anteriormente ou mesmo aprofundar algum ponto considerado relevante.

Por intermédio deste relatório, é elaborado um diagnóstico, identificando os problemas, bem como ações que possam subsidiar as escolas na busca de soluções dos eventuais problemas.

Dito de outro modo, os dados e as informações colhidas são considerados indicadores, os quais contribuem para que as unidades escolares promovam ações concretas que viabilizem a correção de problemas e/ou aperfeiçoamento das práticas escolares. Todos esses dados do relatório são encaminhados à Coordenadoria do Ensino Técnico e à superintendência. Para cada unidade de ensino são enviadas, além do Relatório Geral sobre os temas abordados em todas as unidades, as informações detalhadas e específicas da

respectiva unidade. Acredita-se que a circulação da informação melhora a integração do complexo educacional como um todo.

Na verdade, sabe-se que qualquer que seja o tipo de participação, da mais subordinada a mais autônoma, o denominador comum entre elas é a informação (GHANEM, 1998).

O Observatório Escolar constitui um importante mecanismo com a pretensão de retratar a realidade das unidades em seus diferentes aspectos: físico, organizacional, didático-pedagógico e em suas relações com a comunidade.

Também, nesse contexto, devem-se observar os pressupostos da gestão participativa explicitados no capítulo primeiro do presente trabalho. Entre eles cabe destacar que as organizações têm vida, se desenvolvem e realizam seus objetivos apenas mediante a participação conjunta de seus profissionais e usuários, de modo sinérgico. Outro pressuposto importante na cultura organizacional do CEETEPS é o respeito à peculiaridade de cada unidade de ensino, bem como às características das comunidades onde atuam. Daí se compreende melhor outro pressuposto da gestão participativa e, também, o contexto de atuação da coordenadoria, acima descrito: **co-ordenar, orientar**, uma vez que o ambiente social e o comportamento humano são dinâmicos e, por isso, imprevisíveis, podendo ser coordenados, orientados e não plenamente controlados. **O controle cerceia, a orientação impulsiona.**

O SAI - Sistema de Avaliação Institucional - é o outro mecanismo que contribui para o desenvolvimento, aprimoramento de todas as unidades do complexo educacional Paula Souza.

A finalidade desse instrumento é avaliar os processos de funcionamento, seus resultados e impactos na realidade social em que a Instituição se insere. Trata-se de um instrumento técnico que subsidia o planejamento do CEETEPS e atende à responsabilidade de prestar contas à sociedade da eficiência e eficácia de suas ações desenvolvidas. Em outras palavras, ele oferece visibilidade e transparência às ações e seus resultados. Sendo assim, é um aspecto importante, na verdade, fundamental, no modelo de gestão participativa.

Uma vez ao ano é enviado às unidades um pacote lacrado contendo todo o material a ser usado no dia da avaliação, que somente deverá ser aberto por uma comissão designada pelo próprio Paula Souza. Após a avaliação, os dados são novamente lacrados pela referida comissão, e todo o material é devolvido ao Centro Paula Souza via malote.

Essa forma é extremamente importante, pois garante a confiabilidade do processo de avaliação: nem mesmo o diretor tem acesso aos questionários dos professores, funcionários e alunos. O papel do diretor da unidade é o de orientador de todo o processo, além, é óbvio, de responder a seu próprio questionário, o qual é enviado à escola, respondido, e devolvido via malote antes do dia marcado para a avaliação. Desse modo, o diretor fica disponível no dia da avaliação e isento de qualquer tipo de influência.

Basicamente, o processo funciona da seguinte forma: funcionários e professores e Representantes de Classe respondem ao questionário diretamente com a comissão. As orientações gerais para os representantes de classe sobre o processo são enviadas, por escrito, diretamente do CEETEPS. Assim, os alunos

respondem aos questionários orientados por seus dois Representantes de Classe em suas respectivas salas de aula. Os egressos⁵⁶ recebem em suas residências cartas seladas para, depois de respondidas, serem devolvidas via correios ao CEETEPS. Já os pais recebem, através de seus filhos, cartas seladas entregues pelo diretor, as quais são devolvidas em envelope lacrado.

Vale lembrar que um dos aspectos fundamentais da gestão participativa é a confiança. Ela é o cimento que integra, une qualquer tipo de organização.

A confiança facilita a boa comunicação, corrige ações ocorridas em momentos inoportunos, possibilitando o atendimento de objetivos e criando as condições para o sucesso organizacional (LÜCK, 1998, p. 42).

O sistema de avaliação tem legitimidade, em outras palavras, conta com a aprovação e aceitação da maioria dos atores das comunidades escolares. Isso ocorre, em parte, por ter sido aplicado paulatinamente, por facilitar o trabalho dos professores na elaboração do plano escolar e a proposta pedagógica, além de contribuir com o trabalho do Diretor no sentido de identificar/direcionar melhor sua gestão.

Conjuntamente, o Observatório Escolar e o SAI revelam os valores, idéias, ideais, conceitos e juízos subjacentes aos projetos e ações desenvolvidas no atendimento dos compromissos sociais do Centro Paula Souza. Deve-se acrescentar, portanto, que os relatórios produzidos não expressam uma simples

⁵⁶ A preocupação com os egressos é antiga. O Centro Paula Souza acompanha seus egressos desde 1996. Realiza pesquisas anuais, tendo sofrido interrupção apenas em 1999. A partir de 2000, sob nova metodologia, foi retomada a pesquisa de acompanhamento de egressos. É importante ressaltar que os dados expressos nos relatórios são utilizados como referências. O Sistema de Acompanhamento Institucional de Egressos - SAIE - FATEC acompanha os egressos dos Cursos Superiores de Graduação em Tecnologia, realiza semestralmente uma pesquisa para cada uma das turmas concluintes. Repete-a por três anos consecutivos para os mesmos profissionais, com o objetivo de verificar o acompanhamento da trajetória dos tecnólogos no mercado de trabalho e seus desdobramentos.

mensuração de rendimentos e comparação de resultados produzidos individualmente ou em grupo, eles são instrumentos fidedignos de avaliação que oferecem referências sobre o modo de ser de cada unidade escolar; constituem um momento de reflexão, que conduz cada vez mais à maturidade, capaz de canalizar os potenciais existentes, direcionando o planejamento e provocando as mudanças necessárias ao pleno desenvolvimento e atendimento dos anseios da sociedade.

Particularmente, afirmo que esses dois instrumentos de avaliação propiciam, essencialmente, condições efetivas de desenvolvimento de uma cultura de participação⁵⁷, em que a avaliação deixa de ser vista como um perigoso instrumento punitivo e passa a ser um valioso instrumento de autoconhecimento, permitindo, entre outras coisas, identificar os problemas e, principalmente, construir estratégias coletivas e criativas na solução desses problemas.

Concluindo este primeiro tópico e diante da estrutura e do funcionamento aqui expostos, é possível destacar que o Centro Paula Souza está em constante transformação. O conhecimento, a adequação, a otimização de sua estrutura administrativa e pedagógica, certamente, contribuem para a eficácia da missão principal: promover a educação profissional do jovem cidadão e disponibilizar o conhecimento técnico e tecnológico a serviço da sociedade.

É dessa forma, e por meio dessa complexa estrutura organizacional, que o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza administra suas 116 unidades de ensino, distribuídas no Estado de São Paulo, respeitando a realidade local e regional.

⁵⁷ Ver capítulo primeiro, que trata dos conceitos de gestão participativa.

2.2.1. Breve histórico sobre os integrantes do Centro Paula Souza - fase de consolidação até os dias atuais.

KOKEI UEHARA

Engenheiro civil, formado em 1953 pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Foi bolsista do governo francês em Paris. Representou o Brasil na UNESCO. Proferiu inúmeras palestras no Japão, Equador, Bolívia, Peru e Espanha. Participou na elaboração de muitas obras hidráulicas no Brasil e na Bolívia (Usina Hidrelétrica de Itaipu, Jupuíá, etc.). Fez parte da sexta expedição brasileira para a Antártida, no navio oceanográfico prof. Besnard, da Universidade de São Paulo. Professor titular da Politécnica, foi homenageado pelos alunos da opção civil da Epusp, por 12 anos consecutivos, de 1983 a 1994; paraninfo da Poli-100 (1993); professor em destaque da Epusp (homenagem do reitor da USP - 1992). Atual presidente do Conselho Curador da fundação de apoio à Tecnologia - FAT; atuou como membro do Conselho Deliberativo do Centro Paula Souza, de 2 de abril de 1980 a 1º de abril de 1982 e de 1º de junho de 1982 a 31 de maio de 1984.

MARIA OLINDINA GABBI CARDOSO

Cursou secretariado de 1949 a 1951, no Instituto Mackenzie, em São Paulo. Em 1952 a 1954 iniciou a Faculdade de Direito do Largo São Francisco; retomou o curso de direito na Faculdade São Francisco, de Bragança Paulista, em 1976 e colou grau em 1979. Trabalhou como relações públicas, como secretaria e em postos de administração de empresas privadas. De 1970 a 1977, atuou como a primeira secretária da FATEC-SP, onde montou a Secretaria de Alunos. De sua

saída da FATEC até 1983 foi tradutora-editora na Biblioteca Regional de Medicina da Escola Paulista de Medicina, na qual se aposentou; gerente administrativa da Paolo Valentini, empresa de cosméticos (1984-1985); advogou no escritório João Carlos Martins Falcato e Associados de 1985 a 1988; redatora-editora da presidência do São Paulo Futebol Clube de 1993 a 1994.

RAUL VARELLA MARTINEZ

Engenheiro civil pela Escola Politécnica da USP. Foi Diretor da Faculdade de Tecnologia de São Paulo, no período de 30 de maio de 1973 a 7 de janeiro de 1980, e vice-diretor superintendente do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, entre 27 de dezembro de 1979 e 28 de fevereiro de 1983. Depois foi designado membro do Conselho Deliberativo dessa autarquia por dois anos. Atualmente é professor do Instituto de Artes da UNESP.

JOSE RUY RIBEIRO

Graduado em engenharia civil pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo em 1951, com complementação pedagógica em administração escolar na Faculdade de Filosofia N. Sr^a Medianeira de São Paulo em 1972-1974; especialização em administração acadêmica centralizada na Universidade Federal do Pará em 1975; mestrado em supervisão e currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979-1982). Atuou no DER-São Paulo como assistente-aluno em 1950 e 1951; engenheiro assistente (1952-1956); engenheiro residente em Piedade-SP (1961-1963); construiu obras civis em São Paulo e Goiás; responsável pela execução das fundações e estrutura de concreto

armado do Centro Esportivo de Sorocaba e do Forno Sete, da S.A. Ind. Votorantin; realizou a incorporação e construção de mais de quatro prédios em Sorocaba. Seu relacionamento com o Centro Paula Souza teve início com a criação e instalação da FATEC - Sorocaba; foi diretor de ensino, chefe de gabinete, vice-superintendente e superintendente do CEETEPS.

VILMA APARECIDA MORAES LUCIO

Formada em matemática e pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Começou no ensino técnico em 1967, lecionando matemática na Escola Técnica de Comércio de Valinhos; trabalhou com o maternal, o pré-primário e primeiro grau, como diretora e coordenadora pedagógica. Iniciou as atividades no Centro Paula Souza por intermédio da Escola Técnica Conselheiro Antonio Prado (Etecap) de Campinas, que foi incorporada ao Centro Paula Souza; foi diretora da Escola Estadual Camargo Aranha, também pertencente ao Centro; trabalhou na implantação da FATEC de Americana e da Escola Técnica em Taquaritinga; tomou parte nos trabalhos da Coordenadoria de Ensino de segundo grau até 1989; em 1990 foi para a direção da Escola Técnica Industrial Lauro Gomes; voltou à Coordenadoria de Ensino; em 1993, passou para a Assessoria de Planejamento e Desenvolvimento Estratégico - APDE.

ODUVALDO VENDRAMETO

Licenciado pelo Instituto de Física da Universidade de São Paulo – USP em 1971. Mestre pelo Instituto de Física e Faculdade de Educação da USP. Professor da FATEC-SP desde 1976; professor colaborador do Instituto de Física

da USP, laboratório de física I e II (1980-1984); responsável pelo Departamento de Física da FATEC-SP (1982-1984); fez parte de banca examinadora de vestibulares da FATEC-SP (1979-1985) e FUVEST (1983-1986). Assessor da reitoria da UNESP (1984-1987); membro do Conselho Universitário da UNESP (1987-1989); membro do Conselho Deliberativo do Centro Paula Souza em 1986 e 1987; diretor superintendente do Centro de 1987 a 1990; indicado pelo governador como membro da comissão para implantação da Universidade Tecnológica de São Paulo (1988); membro do Conselho Curador da fundação de Apoio à Tecnologia - FAT desde 1990. Publicações: Física - Segundo Grau, Grupo de Estudos em Tecnologia de Ensino de Física, co-autor, 1979; Física - Mecânica da partícula e do sólido - Curso Superior, co-autor, 1981.

ALMÉRIO MELQUIADES DE ARAUJO

Licenciatura plena em 1979 e bacharelado em 1981 em física, pelo Centro de Ciências Matemáticas, Físicas e Tecnológicas da Pontifícia Universidade Católica; licenciatura em pedagogia, pela Faculdade de Ciências e Letras Prof. Carlos Pasquale, 1991. Professor de Ciências na EEPG Dr. B. Machado (1977-1978); professor de Física nas seguintes escolas: Supletivo Sta. Inês (1979-1982), Externato N. Sr^a. de Lourdes (1981-1986), Colégio Maria Imaculada (1983), Colégio Galileu Galilei (1985), Magno (1985-1986), Mopyatã (1985-1986), EESG Prof. Gualter da Silva, ETE Prof. Camargo Aranha (1983). Coordenador de Área de Ciências e Matemática na ETE Camargo Aranha (1987). Assessor para assuntos de segundo grau do CEETEPS (1987-1988). Coordenador de ensino do segundo grau do CEETEPS (1988-1992). Atual Coordenador do

Ensino Técnico – CETEC.

PAULO MILTON BARBOSA LANDIM

Geólogo pela Universidade de São Paulo em 1961. Doutorou-se na mesma universidade em 1967. Fez pós-doutorado nos Estados Unidos da América em 1967-1968. Tese de livre-docência defendida em 1970 na FFCL de Rio Claro; em 1975 tornou-se professor adjunto do Departamento de Geociências; em 1978, professor titular do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da UNESP, em Rio Claro. Lecionou na FFCL de Rio Claro; é credenciado junto ao curso de pós-graduação em geociências da USP desde 1971; desde 1986, ministra disciplinas e orienta pós-graduandos em Rio Claro, em nível de iniciação científica, além de mestrandos e doutorandos. Juntamente com o grupo de geólogos de Rio Claro, criou e organizou o curso de geologia da UNESP, tendo sido chefe do Departamento de Geologia e Mineralogia (1973-1974), chefe do Departamento de Geociências em 1977 e coordenador desse curso (1972-1979); vice-diretor do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da UNESP, Campus de Rio Claro (1977-1980), diretor (1981-1984); vice-reitor (1985-1988) e reitor da UNESP (1989-1993).

KAZUO WATANABE

Mecânico ajustador pelo Senai-SP em 1952, licenciado em física pela FFCL-USP em 1968, mestre em ensino de ciências pelo IFUSP/FEUSP em 1980, doutor em filosofia da educação pela FEUSP em 1989. Trabalhou em empresas como oficial mecânico, técnico em construções, técnico em consultoria, assessor

em assuntos econômicos e consultor. Foi professor do IFUSP e da FATEC-SP. Na FATEC de São Paulo, coordenou o Centro de Educação Continuada; a pesquisa na área da tecnologia industrial básica - PADCT/FATEC; o conjunto diagnóstico: instrumentação médico-hospitalar - PADCT/FINEP/FATEC; o Grupo de Estudo e Pesquisa em Robótica. No CEETEPS, atuou como chefe de gabinete da superintendência, vice-diretor superintendente e diretor superintendente interino. Livros publicados: Física auto-instrutiva em cinco volumes (co-autor), publicado pela Saraiva; Introdução à mecânica para ensino médio, Saraiva (co-autor).

HELENA GEMIGNANI PETEROSI

Pedagoga, bacharel em 1968, licenciada em 1969, mestre em filosofia da educação em 1979 pela Pontifícia Universidade de São Paulo; pós-graduada em história e filosofia da educação na Universidade de São Paulo (1979 a 1987); doutora em metodologia de ensino pela Unicamp em 1992. Diretora da FATEC-SP, atuou no magistério de primeiro, segundo e terceiro grau; foi professora da Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira, da Faculdade de Música Santa Marcelina e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; na FATEC de São Paulo ministra Didática e Prática de Ensino, desde 1973. Entre seus livros publicados, destacam-se: Educação e mercado de trabalho, Loyola, São Paulo, 1979; Anotações sobre metodologia e prática de ensino, Loyola, São Paulo, 1983; Formação do professor para o ensino técnico, Loyola, São Paulo, 1994. Atual assessora chefe de pós-graduação e pesquisa do CEETEPS.

MARISA FUMANTI CHAMON

Bacharel em letras pela FFLCH da USP, 1980; licenciada pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 1979; administração escolar, *lato sensu*, Unicamp, 1993. Atividades docentes: Curso de Madureza São Pedro (1975), EEPSP Barão de Ramalho (1976), Colégios Técnicos Irmã Madalena (1977), Manuel de Abreu (1977-1978), Monte Alverne (1978-1980), Instituto Técnico de Educação e Cultura Castro Alves (1980-1981), EEPSP Padre José de Carvalho (1982), ETE Prof. Camargo Aranha (ingresso em 1982), EEPSP Padre José de Carvalho (1986). Membro do Conselho Editorial do Informativo do CEETEPS; diretora-presidente da Associação das Escolas Técnicas do CEETEPS (1988-1990 e 1990-1992); coordenadora do ensino técnico do CEETEPS (1993-1995).

BAHIJ AMIN AUR

Graduado em serviço social, direito e filosofia, as duas pela USP, onde começou a estudar sociologia, curso que prosseguiu na Escola Prática de Altos Estudos, da Universidade de Paris. De diretor da Divisão de Orientação Social do SESC, passou a diretor regional do SENAC do Estado de São Paulo (1972-1983). Membro do Conselho Estadual de Educação (1979-1985 e 1974-1995); e do Conselho Deliberativo do CEETEPS (1979-1981, 1981-1983, 1991-1993 e 1993-1995), sendo seu presidente desde dezembro de 1993. Foi secretário de Mão-de-Obra do Ministério do Trabalho; assessor da Secretaria Estadual de Relações do Trabalho; assessor técnico da UNESP/Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Assuntos Comunitários.

WLADIMIR ANVERSA

Arquiteto formado em 1953 pela FAU-USP; possui pós-graduação em engenharia urbana e de construções civis. Em 1953, começou como estagiário no Departamento de Obras Públicas - DOP, em São Paulo, no qual, em sua extensa carreira, atuou como arquiteto e em postos de direção. Projetou, coordenou e fiscalizou muitas obras de engenharia e arquitetura. Em 1971, foi contratado pela FATEC de São Paulo como professor associado de prática de construções civis. Aposentado pelo DOP, continua na FATEC. Desenvolve projetos de arquitetura em escritório particular e é responsável pelo setor de projetos de arquitetura da Assessoria de Programação e Controle de Obras (APCO) do CEETEPS. Autor do projeto de arquitetura dos novos edifícios da FATEC-SP no campus da Avenida Tiradentes.

FRANCISCO ANTONIO PINTO EBOLI

Engenheiro eletricitista pela Escola Politécnica da USP; mestrado pela Politécnica; viagens de estudo à Europa com o grupo do prof. Kokei Uehara. Fez estágio na Veloso, Eboli e Farias (VEF) Engenharia S.A. – Instalações elétricas hidráulicas, mecânicas e montagens industriais (1965-1968); coordenou o setor de execução da VEF (1969-1974); diretor gerente da VEF desde 1974; diretor da LPB Engenharia e Comercio Ltda.; diretor superintendente da Gradelar Indústria e Comércio S.A., detentora de know-how sem similar no Brasil, para sistema cortafogo em navios e plataformas de exploração de petróleo offshore. Atividade didática: professor titular de instalações prediais, elétrica e hidráulica e de

hidráulica aplicada da FATEC de São Paulo; membro do Comitê de Qualidade e Produtividade da FATEC-SP; presidente da FAT (1987-2001).

LUIZ SEBASTIÃO PRIGENZI

Bacharel em medicina pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1956. Especialização em iconologia na Escola Paulista de Medicina (1966-1967); doutorado na Unicamp; pos-doctoral research fellowship (Middlesex Hospital Medical School/Departamento de Imunologia da Universidade de Londres (1973-1974); aperfeiçoamento em imunologia e biotecnologia de doenças infecciosas (Universidades de Lausanne e Genebra, 1990). Professor-assistente na PUC-SP (1957-1969); professor-assistente doutor na Unicamp (1970-1978); professor-adjunto na Unicamp (1978-1986). Diretor técnico do Instituto Adolfo Lutz; (1987-1990): assistente técnico de direção III no gabinete da Secretaria da Saúde do Estado (1990-1991). Coordenador técnico do projeto de desenvolvimento de tecnologia para produção de vacina antimeningocócica B (1990-1991); membro de duas missões técnicas oficiais (Ministério da Saúde, Cuba, (1991-1992). Professor-titular de imunologia na FATEC-SP, desde 1990. Vice-diretor superintendente do CEETEPS (1993-1997).

ELIAS HORANI

Formado pelo Instituto de Física da Universidade de São Paulo, do qual foi monitor e professor; em 1970, passou a monitorar o prof. Niels Johnson, na Escola Politécnica; em 1971, substituiu tal professor, no curso preparatório, no Centro Estadual de Educação Tecnológica, passando depois a professor-assistente;

lecionou física na FEI durante cinco anos. Em 1974, foi convidado para ser vice-diretor da FATEC-SP, permanecendo nesse cargo até 1981. Em 1983, deixou as aulas, assumindo a diretoria da FATEC-SP até 1987, quando voltou a lecionar. Diretor-superintendente do CEETEPS (1992-1996).



O LOCAL DA CONSTRUÇÃO

A escolha do tema do presente trabalho - “Construindo uma gestão participativa” – surgiu da necessidade de relatar minha experiência profissional como Diretor de uma das unidades do Centro Paula Souza – a Escola Técnica Estadual Amim Jundi – “o local da construção”.

Acredito que está claro, especialmente na introdução deste trabalho, que minha vida profissional e, posso acrescentar, minha vida pessoal sempre estiveram pautadas por atitudes, hábitos e princípios democráticos. A busca de respostas, tanto para a solução de problemas no cotidiano escolar, bem como para a fundamentação teórica das experiências vividas estão traduzidas, inicialmente pela dissertação de Mestrado -Conselho de Escola: Possibilidades e Limitações⁵⁸-, e, na atualidade, com o desenvolvimento deste trabalho. É óbvio que a própria escolha do tema, tanto nesta tese quanto no tema da dissertação demonstram a crença na democracia, apesar do contexto político, econômico anteriormente aqui registrado⁵⁹.

Durante as leituras específicas sobre o tema, as pesquisas e levantamento de documentos, na verdade, durante o desenvolvimento do presente

58 O objetivo geral deste trabalho foi oferecer subsídios às escolas públicas para a prática da participação da autogestão, bem como para o diagnóstico das principais causas e razões das limitações na implantação e funcionamento dos Conselhos de Escola Deliberativos, no âmbito das escolas públicas de 1º. e 2º. graus no município de Osvaldo Cruz-SP, no período de 1986 a 1994. Aborda questões que implicam no desenvolvimento do trabalho na escola - apesar de não fazer uma inter-relação entre elas - tais como: concepção de escola, agentes que nela atuam e dela participam, fazendo um histórico dos colegiados e incluindo a luta dos professores na conquista em lei, do Conselho de Escola Deliberativo e paritário. Apresenta os agentes do Conselho (professores, pais, alunos e funcionários) com suas falas, e analisa as possibilidades e limitações de sua atuação para transformação e democratização da escola pública, através da participação.

59 Para saber mais ver a introdução do primeiro capítulo desta tese.

trabalho, pude perceber o quanto há para caminhar no sentido de edificar a gestão participativa, não somente na Amim Jundi, mas nas escolas de modo geral. É sobre o desenvolvimento deste caminho e o que ainda está por construir que trata o presente capítulo.

Desse modo, está dividido em duas partes. A primeira é o histórico da Amim Jundi, sua criação como Escola Técnica Estadual de 2º Grau de Osvaldo Cruz, bem como sua transferência para o Paula Souza. Ainda nessa parte, para uma melhor compreensão da realidade da comunidade Amim Jundi, houve a necessidade da descrição do ambiente físico-geográfico, onde está localizada a Escola e também alguns aspectos da cidade de Osvaldo Cruz. A segunda parte, intitulada “a escola por intermédio do diretor” retrata o período no qual ingressei no cargo de direção e iniciei o desenvolvimento do processo de construção da gestão participativa.

3.1. Escola Técnica Estadual Amim Jundi.

O Decreto nº 32.181 de 20 de agosto de 1990 cria a Escola Técnica Estadual de 2º Grau no Município de Osvaldo Cruz.

Requisitada pelo então delegado de ensino – Francisco Torturello, a escola foi criada para atender à demanda por cursos técnicos profissionalizantes na cidade de Osvaldo Cruz, bem como em toda a região. Na realidade, esse foi o melhor caminho para aproveitar uma estrutura física pré-existente, completamente deteriorada não somente pelos problemas locais, mas também por estar impregnada pela própria situação econômica-política e social vivenciada no país.

Desse modo, antes de prosseguir neste breve histórico, vale lembrar alguns pontos da situação educacional no país, principalmente no que diz respeito à educação profissional. Nesta incursão, deve-se reconhecer o profundo processo de mudança educativa presente, não somente no Brasil, mas também em todos os países latino-americanos, especialmente a partir dos anos 80, como se viu anteriormente páginas atrás. Sabe-se que uma das características principais da modernização dos sistemas educativos foi justamente a abertura institucional. Nesse sentido, lembra Casassus (1995) que, no âmbito político, lutava-se, ou melhor, luta-se por uma maior participação e democracia; no econômico, por mais recursos; no técnico-pedagógico, por uma melhor qualidade, e no administrativo, por maior eficiência dos processos educacionais.

Assim, se por um lado a instauração do Estado democrático e a reformulação de toda legislação infraconstitucional propiciou um rico momento de transformações positivas, por outro provocou também um período de grande insegurança e instabilidade.

A legislação educacional vigente era a Lei 5.692 de 1971 e a lei 7.044 de 1982⁶⁰. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692/71, apesar de ter sido elaborada por um regime militar, representou um capítulo importante na história da educação, estabelecendo, pela primeira vez, um capítulo específico para a educação de jovens e adultos, o Capítulo IV, sobre o Ensino Supletivo.

Entretanto, alguns estudiosos afirmam que esta lei não foi implantada pelas escolas de 2º grau de ensino por falta de compreensão de seu texto e

60 Para saber mais sobre essa legislação, consultar: SAVIANI, Dermeval. A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

conseqüentemente de sua mensagem. Dentre os efeitos dessa lei vale destacar o seguinte:

- a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de preservar a carga horária destinada à formação de base;
- a efetivação do desmantelamento, em grande parte, das redes públicas de ensino técnico então existentes, assim como a descaracterização das redes do ensino secundário e normal mantidas por estados e municípios;
- a criação de uma falsa imagem da formação profissional entre as camadas menos favorecidas da sociedade, como solução para os problemas de emprego. Pode-se dizer que isso transformou os cursos profissionalizantes em “moeda de troca”, ou seja, a multiplicação desses cursos pelo país afora se fez, em muitos casos, pela interferência de políticos que acenavam com seus supostos benefícios na busca de votos da população mais carente e necessitada;
- a educação profissional deixou de ser limitada às instituições especializadas. A responsabilidade da oferta ficou difusa e recaiu também sobre os sistemas de ensino público estaduais. Esses, àquela altura, estavam às voltas com a deterioração acelerada que o crescimento quantitativo do primeiro grau impunha às condições de funcionamento das escolas.

Esses efeitos foram atenuados pela Lei Federal n.º 7.044/82, de conseqüências ambíguas, que tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau. Se, por um lado, tornou o ensino de segundo grau livre das amarras da profissionalização, por outro, praticamente restringiu a formação profissional às instituições especializadas nessa modalidade de ensino. Muito rapidamente, as escolas de segundo grau reverteram suas “matrizes curriculares” e passaram a oferecer apenas o ensino acadêmico, às vezes, acompanhado de um arremedo de profissionalização.

Enfim, essas leis (n.º 5.692/71 e n.º 7.044/82), além de constituírem o principal fator determinante da falta de identidade do ensino médio, geraram falsas expectativas diante da educação profissional, bem como provocaram sua própria desqualificação, ao se difundirem, caoticamente, habilitações profissionais dentro de um ensino de segundo grau “clandestino” e inserido no gigantismo de um primeiro grau em crescimento.

Diante disso, pode-se dizer, numa rápida análise do texto da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus n.º 5.692/71, que seu texto era polissêmico, obscuro e contraditório e, portanto, ocultava a mensagem da Lei e evidenciava a impossibilidade de uma implementação por conta do distanciamento existente entre intelectuais de gabinete e educadores em geral.

A escola de 2º grau não estava preparada para implantar a Lei 5.692/71. Ainda que o corpo docente estivesse qualificado para a parte de Educação Geral, não existiam profissionais qualificados para a Formação Especial. Além disto, faltavam condições físicas e materiais para implementação de seus programas e cursos. Os alunos, pais e o próprio corpo docente não

aceitaram a profissionalização no 2º grau, mas queriam a continuidade oferecida pelos cursos universitários.

A escola em que a profissionalização já existia antes da promulgação da referida Lei, como foi o caso da Escola Estadual de Segundo Grau “Benjamin Constant” (futuro desdobramento da ETESG de Osvaldo Cruz), encontrou grandes dificuldades para se manter, inclusive pela falta de apoio por parte de autoridades educacionais. Particularmente, em Osvaldo Cruz, até a década de 1990, quando foi criada a Escola Técnica Estadual de 2º Grau, os problemas eram de toda a ordem. Não havia um adequado controle de frequência de alunos, de professores, de funcionários. Os laboratórios e oficinas ficavam abandonados à sua própria sorte, inclusive com a presença de estranhos que faziam uso deles para si próprios.

Nesse mesmo prédio, funcionavam, indistintamente, o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC; a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; Setor de Merenda Escolar do Município; Vaca Mecânica; Padaria Municipal; Plano de Integração do Menor na Comunidade - PLIMEC, além de outros interesses particulares. Moravam nesse mesmo prédio um zelador e sua família. O PROFIC e o PLIMEC deixaram de existir, pois eram programas pontuais de governos estaduais. O Setor de Merenda Escolar do Município, Vaca Mecânica e Padaria Municipal foram transferidos para um galpão da própria Prefeitura Municipal. Somente a APAE foi transferida em 1997 para uma sede própria.

Foi, portanto, diante desse contexto, pensando em aproveitar melhor toda a estrutura já existente, conferindo uma maior autonomia como unidade

administrativa e pedagógica, que o Professor Francisco Torturello teve a iniciativa de propor a criação (em 1990) da Escola Técnica Estadual de Segundo Grau (ETESG) de Osvaldo Cruz.

Desse modo, o Decreto nº 32.181 de agosto de 1990 determina a criação da referida escola:

Artigo 1º - Fica criada na estrutura da Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais, da Secretaria da Educação, a Escola Técnica Estadual de 2º Grau no município de Osvaldo Cruz.

Destarte, em 1991 a escola iniciou suas atividades com os cursos, denominados: Habilitação Profissional Plena de Mecânica, o Curso Pré-Profissionalizante de Torneiro Mecânico, Módulos I e II, bem como os Cursos Supletivos na modalidade Qualificação Profissional I de: Desenho Técnico; Marcenaria; e Torneiro Mecânico. No ano de 1992 a Escola recebe a denominação de “Amim Jundi”.

Portanto, a partir de então, a escola pode, ao menos, funcionar mais adequadamente.

Em 27 de outubro de 1993, o Decreto nº 37.735 determina que Escola Técnica Amim Jundi, juntamente com mais 81 Escolas Técnicas Estaduais, sejam incorporadas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS⁶¹.

Nessa evolução dos fatos, a partir do ano seguinte, 1994, iniciaram os cursos administrados pelo CEETEPS: Habilitação Profissional Plena de Técnico

61 Ver o capítulo segundo desta tese sobre a incorporação das referidas unidades.

em Enfermagem, Habilitação Profissional Parcial de Auxiliar de Enfermagem bem como a Habilitação Profissional Plena de Técnico em Contabilidade.

A Escola Técnica Amim Jundi está situada no município de Osvaldo Cruz, pertencente à 10ª Região Administrativa do Estado de São Paulo – Presidente Prudente.

A cidade, que no passado tinha o título de Vila Califórnia, em 1945 foi elevada a município de Osvaldo Cruz, em homenagem ao cientista e médico Osvaldo Gonçalves Cruz. Oito anos depois, Osvaldo Cruz já era Comarca e foi classificada como uma das dez cidades de maior progresso do Brasil, segundo uma pesquisa realizada pelo então IBAM (Instituto Brasileiro de Administração Municipal). Com o passar do tempo, o ritmo acelerado de crescimento diminuiu, a cidade não se tornou nenhuma metrópole, mas conservou o que há de mais importante para sua gente - a qualidade de vida.

Atualmente, a cidade⁶² tem aspecto urbanístico moderno e atraente, planejada e dotada de vias públicas largas, arejadas e em quase toda sua extensão já servida pelo serviço de esgoto sanitário, pavimentação asfáltica e água captada do Ribeirão Negrinha, de excelente qualidade. Suas ruas e avenidas amplamente arborizadas são de fácil conservação e de confortável utilização para pedestres e

62 Osvaldo Cruz é vencedora na região Sudeste do Prêmio Sebrae Prefeito Empreendedor. No total, 52 cidades paulistas foram inscritas. Os projetos de Osvaldo Cruz foram os seguintes: Usina de Lixo; Pólo de Capacitação; Viveiro de Mudas; implantação do Posto de Atendimento ao Trabalhador (PAT); implantação do Banco do Povo; revitalização da Associação de Produtores Rurais de Osvaldo Cruz (Aproc) e região; Formação e Funcionamento de Cooperativas de mão-de-obra (Coomoc); Cooperativa de Produção em Confeções de Osvaldo Cruz (Unicoc); Usina de Leite (para saber mais consultar: www.sebrae.com.br). A ETE Amim Jundi contribuiu, indiretamente, promovendo, entre outras coisas, os cursos de capacitação de curta duração. Para a Coomoc e a Unicoc, foram oferecidos os seguintes cursos: COOMOC: Artesanato: desenho e pintura; pintura em miniatura em plástico; Confeção de brindes. UNICOC: Confeção: costura industrial; malharia. Quanto ao PAT, é ele quem faz as inscrições e a seleção para esses cursos de pequena duração, para desempregados ou para alguém que queira melhorar a sua renda. A ETE Amim Jundi está em contato permanente com o mesmo, inclusive na hora da seleção dos cursos a serem oferecidos, pois estes procuram atender às demandas. A escola oferece ainda outros cursos que, na verdade, estão ligados à maioria desses projetos, por exemplo: Administração de Pequenos Negócios, Planejamento e Controle da Produção.

trânsito de veículos devido, em parte, à ausência de aclave. Osvaldo Cruz tem um dos menores índices de violência do Estado, isso porque possui um completo sistema de segurança, integrado à 3ª companhia do 25º BPM, ao Corpo de Bombeiros, à Delegacia de Defesa da Mulher, à Delegacia da Junta Militar, ao Tiro de Guerra, à Polícia de Trânsito, à Polícia Civil e ao 1º Distrito Policial. A geração de empregos pela indústria de confecções, sapatilhas de balé, sapatos de jazz, indústria moveleira e comércio atuante, é o principal responsável pelo baixo índice de desocupados na cidade; saliente-se, igualmente, a área de educação, esportes, cultura e lazer. Osvaldo Cruz tem o melhor complexo esportivo da região. O Centro Esportivo Jubileu de Ouro tem 3 ginásios de esportes, estádio de futebol, pista de atletismo, piscina aquecida, além de uma grande estrutura de apoio dos cinco clubes sociais e centros comunitários de lazer, com piscinas olímpicas e campos de baseball, gateball e 11 quadras poliesportivas cobertas, todas em excelente estado de conservação. O município de Osvaldo Cruz, com aproximadamente 30 mil habitantes, faz divisa com os municípios de Salmourão, Sagres, Parapuã e Inúbia Paulista. Faz jus ao título de "Cidade Indústria da Dança", conquistado pelo volume e pela qualidade do que é produzido aqui - mais de 70% dos produtos de ballet, industrializados no município, são exportados para os Estados Unidos, o Canadá, o Japão, o México, a Argentina, o Chile, o Equador, o Uruguai, o Paraguai e a Europa.

A Escola Amim Jundi procura trabalhar em consonância com os setores econômicos desenvolvidos, tanto na cidade como na região. Seu ambiente físico ocupa uma quadra e é composto por cinco blocos. O bloco 1 atende 16 dependências no piso térreo e 7 no subjacente: Diretoria Geral, Diretoria de

Serviços, Secretaria, sala dos professores, sala de coordenadores de área, 4 salas de aula, 4 laboratórios de informática, sala de reprografia, sanitários dos professores (masculino e feminino), sanitários dos alunos (masculino e feminino), cozinha com refeitório, cantina, sala de arquivo morto, almoxarifado e sala de serviços gerais. O bloco 2 tem três salas de aula. O bloco 3 abriga a casa do zelador, uma oficina mecânica, um laboratório de solda, além de 8 salas de aula. Faz parte do bloco 4 um auditório para 300 pessoas com palco e dois camarins; um laboratório de contabilidade, uma biblioteca, uma sala para o grêmio e uma sala para a rádio da escola. O bloco 5 é formado pelo laboratório de Enfermagem e pelo laboratório de Açúcar e Álcool, e contém também uma sala para depósitos de materiais de uso alternativo. A escola tem uma quadra poliesportiva; e a área não construída é toda arborizada e gramada com um vasto jardim na entrada principal. Há ainda um viveiro de mudas de árvores nativas que abastece o Projeto “Adote Uma Nascente⁶³”.

Na atualidade, a escola conta com 605 alunos matriculados, 56 professores, 19 funcionários, 22 representantes de setores produtivos, de entidades públicas, privadas e assistenciais.

Atualmente a escola oferece habilitações profissionais em informática, enfermagem, contabilidade, administração, segurança do trabalho, logística, vendas e turismo na área de serviços.

63 Este projeto foi classificado entre as Dez Melhores Práticas de Educação Ambiental do Estado de São Paulo num concurso promovido pela Secretaria Estadual de Recursos Hídricos. Este projeto teve início em 2001 e seus principais objetivos são: evitar e combater o assoreamento do Ribeirão Negrinha, que abastece o município de Osvaldo Cruz; promover a recuperação e a preservação da mata ciliar; incentivar a educação ambiental nos alunos e na comunidade.

Na área industrial, as qualificações básicas são: mecânico de manutenção de automóveis, reparador de equipamentos de Informática, operador de máquinas e manutenção elétrica e técnico de açúcar e álcool.

A escola desenvolve atualmente, além dos projetos institucionais⁶⁴, outros levados a cabo nas próprias unidades escolares que incluem alunos, professores e a comunidade. Entre eles cabe destacar:

- **INTEGRAÇÃO ESCOLA-EMPRESA:** Todos os alunos dos cursos técnicos podem fazer estágio. Entretanto, o estágio é obrigatório com carga horária determinada na grade curricular, nos cursos de enfermagem, açúcar e álcool, turismo e segurança do trabalho. Nos demais cursos técnicos, os alunos são, freqüentemente, requisitados pelas empresas. Esse fato é importante, pois, embora não seja obrigatório, consta no histórico escolar do aluno o período e a empresa em que ele fez o estágio; e, não raro, o aluno torna-se efetivo da empresa em que estagiou. Por isso, os estágios são realizados em empresas ou instituições nas quais o respectivo profissional poderá vir a atuar (hospitais, postos de saúde, asilos, escolas, indústrias, comércio, agências de turismo, empresas prestadoras de serviço, etc.). São responsáveis pelo referido projeto o diretor, os coordenadores de área, os professores e a secretaria acadêmica.

⁶⁴ Para saber mais sobre os projetos institucionais ver o capítulo segundo.

- **PROJETO GURI** - É um projeto da Secretaria de Estado da Cultura em parceria com as prefeituras municipais e o Centro Paula Souza. Teve início em 1998. São atendidas, em média, 300 crianças nas dependências da ETE Amim Jundi, nos períodos da manhã e da tarde. O projeto consiste na formação de uma orquestra sinfônica (sopro: duas flautas transversais, dois clarinetes, dois saxofones, dois trompetes e um trombone; cordas: quinze violinos, quatro violas, três violoncelos e um contrabaixo; e percussão: uma bateria completa) e um coral, que atende as crianças e adolescentes nos mais variados tipos de instrumentos musicais, com um método de ensino muito moderno e eficaz. Desde a primeira aula, o aluno já pratica o instrumento, tocando uma melodia bem simples. Eles podem, conforme a aptidão, trocar de instrumento, chegando a um a que se adaptem melhor. São ministradas aulas específicas com professores especializados em alguns dias; e, em outros, os alunos treinam sozinhos nos instrumentos. Uma vez por semana, são feitos ensaios gerais, durante os quais os alunos que estão mais aptos assumem os instrumentos, revezando-se, no caso de o número de alunos ser maior que o número de instrumentos disponíveis. Apresentam-se em eventos os mais diversos e também em lugares públicos em datas especiais. A finalidade é retirar as crianças da rua; entretanto, muitos alunos da unidade Amim Jundi participam do projeto. A obrigação do

Centro Paula Souza, por intermédio da ETE Amim Jundi, é a cessão do espaço físico, e a do parceiro é financeira e material.

Além desses projetos, a ETE Amim Jundi desenvolve alguns eventos que contam com significativa participação da comunidade local e regional. São eles: a Semana da Gestão; a Semana da Informática, a Semana da Enfermagem, a SIPAT-Semana Interna de Prevenção de Acidentes no Trabalho; a GinkETE-Gincana Cultural, a exposição de artes plásticas; os tradicionais Jogos Interclasses e a interessante Semana “Venha nos Conhecer” – escola aberta à comunidade para que esta visite todas as dependências, principalmente laboratórios e oficinas. A escola ainda presta alguns serviços especialmente na campanha da saúde, assessoria técnica em informática e assistência social.

Recentemente foi firmado convênio de cooperação técnica entre o Centro Paula Souza e a Prefeitura Municipal de Tupã para o funcionamento de cursos técnicos como extensão da Escola Técnica Estadual Amim Jundi de Osvaldo Cruz. A Prefeitura de Tupã é responsável pela parte física e material, e a ETE Amim Jundi, pela parte administrativa e docente. No segundo semestre de 2000, foi instalado o curso de Qualificação Profissional III de Auxiliar de Enfermagem. Atualmente, são oito classes com mais de duzentos alunos e estão em funcionamento os seguintes cursos: Técnico em Informática, Técnico em Administração, Técnico em Enfermagem e os cursos de Qualificação Básica de Operador de Micro (Auxiliar Administrativo) e de Guia de Turismo (especializado em Atrativos Turísticos).

Diante dessa radiografia atual da ETE Amim Jundi, é possível afirmar que considero todas essas conquistas, juntamente com toda a unidade escolar,

como um resultado do que foi dito no início do presente trabalho: a convicção de que a inserção de princípios democráticos, no âmbito da escola, transforma, qualitativamente, as práticas pedagógicas e a organização escolar.

Finalizando este tópico mas ainda aprofundando o que acima foi dito, acato as palavras do eminente Professor Libâneo:

A educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola. O encargo das escolas, hoje, é assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação da ética. Para isso, faz-se necessário superar as formas conservadoras de organização e gestão, adotando formas alternativas, criativas, de modo que aos objetivos sociais e políticos da escola correspondam estratégias compatíveis de organização e gestão (LIBÂNEO, 2001, p.111).

3.2. A Escola por intermédio do Diretor

Foi embasado nessa convicção e aliado às características peculiares de organização do Centro Paula Souza⁶⁵ que me motivei a elaborar um plano de trabalho para concorrer à direção da ETE Amim Jundi no ano de 1995.

Levantar o que a Unidade já possuía, como quantidade de alunos, de funcionários, de professores, os cursos existentes, o funcionamento da escola e sua estrutura física foram os primeiros passos. Cabe destacar que a escola não

⁶⁵ Para saber mais sobre as características do Centro Paula Souza ver a introdução e o capítulo segundo desta tese.

possuía 200 alunos e, como se viu no início deste capítulo, apenas três cursos: o de Técnico em Mecânica instalado com a escola em 1991 e o de Técnico em Enfermagem e Contabilidade instalados em 1994.

A partir daí, passei a delinear não somente os objetivos, mas também a forma de gerir a escola, amparado necessariamente nas características da gestão participativa. Entre elas destaco o compartilhamento constante e aberto de informações. Essa foi, na verdade, a mola propulsora não somente durante a campanha, mas também um dos principais ingredientes na construção dessa difícil tarefa: edificar solidamente a gestão participativa.

É fato que o processo estabelecido no Centro Paula Souza para a escolha de diretores também propicia o desenvolvimento de uma cultura de participação⁶⁶, uma vez que o processo é uma combinação de critérios: concurso com eleição.

Vale a pena destacar as palavras do professor Libâneo:

O diretor de escola tem, pois uma importância muito significativa para que a escola seja respeitada pela comunidade.(...) Uma vez tomadas as decisões coletivamente, participativamente, é preciso colocá-las em prática. Nessa hora a escola precisa estar bem coordenada e administrada. Não se quer dizer com isso que o sucesso da escola reside unicamente na pessoa do diretor ou numa estrutura administrativa autocrática – aquela em que o diretor centraliza todas as decisões. Ao contrário, trata-se de entender o papel do diretor como um líder, uma pessoa que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum. Como gestor da escola,

⁶⁶ Termo apropriado de Barroso (1998) e citado na Introdução e no primeiro capítulo do presente trabalho.

como dirigente, o diretor tem uma visão de conjunto e uma atuação que apreende a escola nos seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, culturais (LIBÂNEO, 2001, p.89).

É justamente, em razão disso, a importância do critério estabelecido para a escolha de diretores, sendo a melhor forma o sistema combinado, uma vez que “garante capacidade profissional do diretor com uma legitimidade mais ampla” (GHANEM,1998, p.59).

Caminham nesse sentido também as palavras do professor Libâneo:

(...) a melhor forma de escolha é um sistema combinado: 1. Exigência de que os candidatos submetam-se a provas escritas; 2. Avaliação da formação profissional e competência técnica; 3. Eleições, nas quais participa a comunidade escolar (LIBÂNEO, 2001, p.89).

Basicamente, a escolha de diretores no Centro Paula Souza é realizada dentro desses critérios; portanto, é importante explicitar todo o processo.

Ele se compõe de quatro etapas, sendo três delas eliminatórias. A primeira é a análise do currículo do candidato (avaliação da formação profissional e competência técnica); a segunda refere-se a provas de conhecimentos relativos à função de Direção da Escola; e a terceira é uma entrevista. Somente o candidato que for aprovado nessas três etapas é considerado qualificado e poderá inscrever-se no processo eleitoral nas escolas de sua escolha. A quarta etapa é o processo eleitoral.

Na Escola Técnica Amim Jundi, inscreveram-se seis candidatos à eleição, ficando o terceiro colocado com 19% dos votos, o segundo com 28%, e eu com 38% dos votos. Dessa eleição, participam os professores, funcionários e

alunos, numa proporção respectivamente de 60%, 20% e 20%. O pleito foi muito disputado e a ética foi a bandeira utilizada por todos os candidatos.

Foi, portanto, dentro de tal contexto, que assumi em 1996⁶⁷ a direção da ETE Amim Jundi. É óbvio que, como qualquer processo eletivo, esse também gerou “satisfeitos e insatisfeitos”. De qualquer forma, o número de “insatisfeitos” não foi relevante a ponto de impedir o crescimento da unidade escolar bem como de todos os envolvidos na comunidade Amim Jundi⁶⁸. A comprovação dessa afirmação está explicitada nos números de alunos, de cursos, de profissionais, de projetos, etc., apontados no decorrer do presente capítulo. Além, é claro, nos resultados obtidos nas avaliações tanto do SAI⁶⁹ como do Observatório Escolar. O SAI, como vimos no capítulo segundo, foi iniciado pela CETEC. Um consenso estabelecido entre a grande maioria dos envolvidos na comunidade Amim Jundi (professores, alunos, funcionários, pais) determinou sua inclusão entre as 20 unidades escolares que se ofereceram espontaneamente para participar, em 1998, ou seja, quase no início dos trabalhos de Avaliação Institucional do Centro Paula Souza. Isso foi muito importante, uma vez que se tornou possível, praticamente no início de minha gestão, diagnosticar pontualmente os aspectos negativos e positivos, bem como as metas a serem alcançadas. Na verdade, esse fato veio ao encontro de um dos objetivos estabelecidos na campanha eleitoral: facilitar e

67 Essa eleição foi para o período de 1996 a 2000; entretanto, continuo ainda na direção da escola, pois, fui reeleito e reconduzido para o período de 2000 a 2004.

68 Nesse sentido, um dado que merece registro foi que, ao final do mês de janeiro de 1996, portanto um mês após a minha posse, dois terços dos professores foram demitidos por vencimento de contrato e por não terem sido aprovados em concurso público ou por falta de habilitação. A maioria desses professores constituía um número significativo do grupo de “insatisfeitos”; desse modo tal fato pode ser considerado favorável para a minha gestão, porque os novos professores seriam selecionados através da análise de currículo, de uma rigorosa prova didática, bem como de uma aula mediante uma banca.

69 A avaliação da ETE Amim Jundi sempre foi considerada satisfatória; entretanto, o grande destaque foi nos anos de 2001 e 2002: a segunda maior nota entre as 102 unidades do Centro Paula Souza.

estimular a participação dos pais, alunos, professores, funcionários, na tomada de decisão e de implementação de ações.

Retomando o exposto no início do parágrafo anterior, quando assumi a direção da ETE Amim Jundi de Osvaldo Cruz, com base nos objetivos da campanha, juntamente com a equipe escolar, delineou-se, em primeiro lugar, os ideais a serem atingidos, entre eles destaca-se: uma escola firme nos princípios educacionais, dinâmica na vida da comunidade; em outras palavras, comprometida com a tarefa de estender sua ação na comunidade, uma escola que fosse local de fácil acesso para aqueles que desejam ingressar no mundo do trabalho, uma escola que soubesse equilibrar os conhecimentos gerais com os conhecimentos técnicos, uma escola em que, especialmente, os adolescentes possam sonhar, ter aspirações e, certamente, concretizá-las, uma escola que proporcione lazer, esporte e recreação. Por fim, determinou-se que seria também um ideal a ser perseguido o anseio da comunidade local: uma escola que pudesse oferecer, além dos cursos já existentes, um curso de informática, fosse com recursos próprios, fosse em parceria com empresas, para acompanhar a evolução tecnológica mundial.

Com determinação, busquei, ao longo de toda a minha experiência no magistério e à frente de uma escola particular, transpor para a comunidade Amim Jundi não somente a minha crença na democracia propriamente dita, mas também a íntima convicção de que a aplicação de seus princípios no âmbito escolar possibilita melhores probabilidades de transformação das práticas pedagógicas e da organização escolar. Na realidade, o próprio sentido da educação é democrático, e, logicamente, esta é minha particular visão: educar é

essencialmente um apontar de possibilidades, de distinções, de relações, de humanidade; educar é abrir portas, é erguer, é questionar, é duvidar e ensinar a duvidar, é ser modesto e saber ajudar.

O mundo contemporâneo é cada vez mais complexo e exigente⁷⁰. Portanto, as transformações são tanto mais profundas; e, assim, deve proceder a escola; não por fora, por nomenclatura ou somente de comportamento, mas transformar o contexto escolar como um todo.

Acredita-se que a escola precisa estar equipada para atender às diversas exigências da modernidade e promover capacitações diferentes para toda a comunidade escolar. A escola, de modo geral, precisa assumir o seu papel de adquirir e desenvolver o espírito crítico e a auto-estima do aluno, precisa criar ambientes físicos que favoreçam trabalhos de grupo, diferenciados e simultâneos; e, na era da cibernética, a escola não pode estar de fora: é fundamental investir em ambientes informatizados. O ensino precisa ser dinâmico e formador de opinião. A ênfase precisa estar no ensino que interpreta e que julga. É nesse sentido que a nossa comunidade escolar procura caminhar.

Diante desse contexto, e como escola técnica e profissionalizante, a ETE Amim Jundi não deve ser apenas “mais uma” no rol de unidades do Centro Paula Souza. O ideal a ser perseguido, continuamente, é representar a diferença para toda a comunidade de Osvaldo Cruz; dito de outra forma, ser uma referência não só local, mas regional.

Os alunos da Amim Jundi buscam a aquisição de conhecimentos e a capacitação que os conduzam a variadas conquistas, principalmente no campo

⁷⁰ Ver capítulo primeiro.

profissional. Somente o conhecimento ativo possibilita ao homem sair da alienação; e a escola, atuando como agente facilitador e promotor desse processo, permite essa evolução humana. A juventude, no auge da capacidade criativa, transformadora e energética do ser, deve ser trabalhada no sentido de apreender conhecimentos, unindo-os aos seus anseios naturais, transformá-los em grandes realizações para si mesmos e para a sociedade. Estudar implica em exercitar a capacidade intelectual e emocional; e as atividades físicas, lúdicas contribuem para diluir a carga de tensão advinda desse esforço. Alternar o acompanhamento de aulas dentro das salas com a movimentação nas quadras, campos, excursões e eventos são práticas saudáveis de convivência, que possibilitam aos estudantes experimentos ricos e produtivos.

Outro dado relevante de minha gestão foi a estruturação de uma equipe de trabalho que atuasse de maneira harmoniosa e comprometida em torno de um objetivo comum. Hoje, diante de todos esses resultados, acredito que de modo geral alcancei esse objetivo.

De qualquer forma, para tornar concreto e viável todo esse contexto acima descrito, estabeleci as primeiras medidas administrativas. A seguir destaco duas que considero fundamentais e que vão ao encontro do presente trabalho:

- Fixar como meta prioritária o compartilhamento constante e aberto de informações.
- Delegar as funções de coordenação e apoio em cada uma das diversas áreas existentes na grade curricular dos cursos técnicos e na escola como um todo.

A razão das medidas há pouco destacadas explica-se pois, durante a produção do presente trabalho, pude identificar que, na verdade, estive e ainda estou construindo e, porque não dizer, em um constante processo de construção de uma escola integrada com os objetivos individuais, por intermédio da gestão participativa. Em outras palavras: construindo uma visão compartilhada (LÜCK, 1998, SENGE, 1990).

Isso nos remete a explicar a primeira citação do presente trabalho:

Quando um líder envolve os outros em um trabalho, cria e desenvolve uma visão compartilhada. Liderança participativa cria uma visão compartilhada. O segundo pedreiro, abordado por Miguelangelo, havia sido inspirado pela visão compartilhada do objeto do arquiteto (LÜCK, 1998, p.41).

Resumidamente a Professora Lück (1998, p.41) demonstra como construir uma visão compartilhada:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Trabalhar junto à comunidade escolar para desenvolver a visão e os objetivos da escola.▪ Promover reuniões formais e informais para refletir sobre a visão e os objetivos.▪ Desenvolver o perfil da escola. |
|---|

Ainda no início de minha gestão e baseado nessa visão compartilhada, concomitantemente às ações administrativas acima elencadas, foram identificadas com a comunidade escolar algumas medidas de natureza emergenciais:

- Restabelecer o fornecimento da merenda escolar, principal reivindicação dos alunos durante a campanha eleitoral, interrompida pelo poder público municipal por má distribuição e desvio de gêneros alimentícios;

- Eliminar o desvio de funções administrativas;
- Realizar processo seletivo para contratação de docentes que preencheram as vagas deixadas pelos demitidos em decorrência de vencimento de contrato;
- Constituir por intermédio de eleições uma atuante Associação de Pais e Mestres – APM;
- Realizar reuniões semanais com coordenadores de área, e estes, mensalmente, com os professores coordenados.

O trabalho foi árduo, mas todas essas ações foram concretizadas no mesmo ano de 1996. Acredito que isso foi possível especialmente porque sempre, durante toda a minha carreira profissional procurei transmitir a importância do papel de cada um; e, no caso da escola em questão, a valorização pessoal dentro da comunidade Amim Jundi tendo sempre como norte a mobilização de energia, dinamismo e entusiasmo.

Nesse sentido, adoto as palavras do professor Líbâneo, acima explicitadas: o papel do diretor é de líder. A Professora Lück (1998, p.36) vai além e determina claramente as características de um líder participativo, entre elas destaco as seguintes:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Promotor da comunicação aberta.▪ Construtor de equipes participativas.▪ Incentivador da capacitação e desenvolvimento dos funcionários e de todos os da escola.▪ Criador do clima de confiança e receptividade. |
|--|

Acredito que seja possível observar que em todas as ações desenvolvidas na unidade Amim Jundi - e aqui foram relatadas -, procurei adotar algumas dessas características; e, coerente com os objetivos da campanha, procurei até o presente momento contribuir no desenvolvimento de um ambiente descontraído, de maneira a permitir o livre transitar de idéias entre os colegas e a equipe diretiva.

Partindo desse pressuposto, o aspecto físico da sala dos professores, assim como da sala da diretoria, foi desde o primeiro dia de atividade letiva o mais informal possível: portas abertas a todos, com exceções programadas e de conhecimento geral.

Nesse sentido, a valorização de todos como pessoas foi efetivado sem beneficiar este ou aquele, mas acolhendo a todos indistintamente: na Escola Técnica Estadual Amim Jundi todos são recebidos, ouvidos e participam ativamente de todo processo educacional; em outros termos, acredito que, quando as pessoas estão envolvidas em torno de um objetivo comum, serão capazes de se comprometerem e atuarem em benefício de um todo maior, possibilitando, dessa forma, criar uma identidade comum entre pessoas diferentes (SENGE, 1990; LÜCK, 1998; LIBÂNEO, 2001).

Nesse sentido, a contribuição vem também de soluções simples e muitas vezes óbvias, tais como chamar pelo nome, dirigir palavras de estímulo, esclarecer dúvidas, trocar idéias e ouvir sugestões.

Aliado à produção e ao desenvolvimento do presente trabalho, é mister acrescentar que identificar todo esse caminho representou para mim um aprendizado que começou a tomar forma algum tempo depois da posse, uma vez

que os resultados foram e são auferidos no decorrer desse caminhar. Além das conquistas da comunidade escolar registradas, especialmente, neste capítulo, a palavra de reconhecimento, o elogio sincero, o sorriso franco e aberto, a adesão natural às propostas, o fechar as portas no fim do dia e a sensação de “missão cumprida”, e não apenas de ter trabalhado mais um dia, demonstram o sucesso pessoal de toda minha jornada.

Entretanto, se faz necessário dizer, que como qualquer outra unidade escolar, a ETE Amim Jundi também apresentava carências materiais tanto básicas como específicas; e o início do ano de 1996 sugeria a definição das prioridades para que tais lacunas fossem preenchidas; o que, dado o grau de necessidades detectadas, poderia levar algum tempo para serem alcançadas. Fato, inclusive, verificado até nos dias de hoje.

Qualquer que fosse a prioridade eleita, sua escolha culminaria obrigatoriamente com o aspecto pedagógico da unidade, já que a oferta de um determinado curso e seu bom andamento dependem diretamente da estrutura física disponível.

Em 1996, os cursos oferecidos na ETE dispunham de salas de aula comuns e salas de aula equipadas com materiais que atendiam parcialmente à demanda. Setores de apoio pedagógico, esportivo, pessoal, biblioteca, sala de áudio e vídeo, quadra, cantina e cozinha praticamente inexistiam, em virtude da precariedade de suas instalações. Não havia também salão de reuniões e eventos.

Antes de prosseguir nesse arrazoado, é importante registrar que mais uma vez identifiquei alguns dos pressupostos da gestão participativa⁷¹: Incerteza, ambigüidades, contradições, tensão, conflito e crise são vistos como elementos naturais de qualquer processo social e como condições e oportunidades de crescimento e transformação.

Desse modo, para recuperar as áreas disponíveis e criar outras dependências que viessem suprir as necessidades da comunidade escolar, propus a dinamização de órgãos e instituições auxiliares, valorizando não apenas sua existência, mas a contribuição que cada um viria a trazer para aquela unidade e para os usuários, no caso, professores, alunos e a própria comunidade.

O Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres, um Grêmio Estudantil e a CIPA – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes - foram os primeiros a serem incluídos na proposta. Da mesma forma, articulações com empresas da cidade foram feitas no sentido de arregimentar apoio às ações da escola. Para atuar de maneira efetiva, que levasse resultados reais à comunidade, a Escola Técnica Amim Jundi, na minha visão, teria que atuar de acordo com as necessidades da comunidade local. Para tanto, se iniciou um levantamento na comunidade sobre quais os cursos compatíveis com ela e de seu interesse. Desse modo, tinha-se conhecimento da situação do mercado, que poderia absorver a mão-de-obra do enfermeiro, do contador, do mecânico e do marceneiro. Note-se também que, no decorrer da existência dos cursos, no final da década de 90, algumas exigências legais vieram ao encontro desta proposta: os trabalhadores

71 Ver quadro comparativo - Pressupostos da Administração e Pressupostos da Gestão - na conclusão do primeiro capítulo.

deveriam estar devidamente habilitados (nos cursos técnicos), sob risco de ficarem à margem de suas atividades caso não aderissem aos cursos.

A medida possibilitou melhor estruturação da grade de ensino através de planos específicos, previstos para serem desenvolvidos em um período letivo de 180 dias, outra decisão consensual de âmbito pedagógico.

Não bastava, entretanto, dotar a unidade de novos cursos, mas verificar seu aproveitamento em relação aos alunos, o que foi feito com o acompanhamento dos egressos. Essa prática permitiu auferir tanto o desempenho escolar como a repercussão exterior dos estudantes frente ao mercado de trabalho: a Escola Técnica Amim Jundi deveria atender e atendeu a tais expectativas.

O fato de a Escola Técnica Estadual Amim Jundi ter investido na manutenção e aprimoramento de sua matriz curricular, fê-la sair na frente em relação às demais unidades da região da Nova Alta Paulista, atraindo centenas de interessados de outras cidades. O que, no caso da relação oferta e demanda de profissionais no mercado, tem encontrado até os dias atuais, absorção razoável do quadro discente. Além disso, os alunos da Escola Técnica estão sempre participando de ações voltadas à população, como campanhas de diagnóstico e de prevenção de diabetes e de hipertensão, campanha coletiva de doação de sangue, campanhas de vacinação em crianças, jovens, adultos e idosos e outras de caráter preventivo.

Deve-se acrescentar que tais medidas atingiram grande parte dos objetivos propostos graças à dinamização da equipe de coordenação de áreas, que, além de oferecer subsídios ao trabalho pedagógico, proporcionou aos docentes um bom entrosamento e o crescimento profissional. Isso se refletiu no envolvimento

efetivo de toda comunidade escolar que participou como agente de transformações e não apenas como professores, alunos e pais. Ou seja, a comunidade escolar, compartilhou responsabilidades, uniu-se em torno de um objetivo comum.

Cabe aqui reafirmar o que foi dito no capítulo primeiro deste trabalho.

Quando existe um objetivo concreto e legítimo, as pessoas dão tudo de si, não apenas para cumprir uma obrigação, mas por livre e espontânea vontade; dessa forma, desenvolve-se a sinergia dos membros e se cria uma identidade comum entre pessoas totalmente diferentes. O trabalho torna-se parte do compromisso em alcançar o objetivo maior (SENGE, 1990).

Outra ação relevante nesse processo de gestão foi a implantação do Conselho de Representantes de Classe (ação pioneira institucionalmente), com um titular e um suplente eleitos em dois turnos por escrutínio. No primeiro turno, cada aluno vota em um nome de sua livre escolha. Feita a apuração, escrevo os nomes dos cinco mais votados em ordem alfabética em um cartaz (independente do número de votos). Depois de três ou quatro dias, apresento as cédulas com os cinco nomes para que votem em dois deles, ficando o mais votado como titular e o segundo como suplente. Este Conselho de Representantes de Classe participa do planejamento, bem como de todas as reuniões pedagógicas e avaliação final. Tem voz e voto em todas as decisões, juntamente com o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres. Eles também escolhem um representante legal para compor o Conselho de Escola em sua representação dirigente, assim como um representante para compor o Conselho Deliberativo da APM.

Outro exemplo pautado nas características da gestão participativa foi o processo de avaliação do ensino na ETE. O processo foi alvo de estudos e

definições entre a direção e o quadro docente, adotando-se a avaliação contínua. Entretanto, desde o início de minha gestão procurei estimular os coordenadores de área para que adotassem com seus professores a avaliação contínua (que se tornou obrigatória com o novo Regimento Comum das ETEs do Centro Paula Souza, a partir de 1998, e também em decorrência da nova Lei de Diretrizes da Educação Nacional nº 9394/96). Houve uma grande resistência no início, com uma adesão de apenas 20% dos docentes. Findou-se o ano de 1996 com 50% de adesão e atingiu 80% no ano de 1997. Para a época, que não é tão distante, constituímos-nos uma escola de vanguarda. Fui indagado, muitas vezes, em reuniões de diretores, em visitas de supervisores e até da Administração Central, sobre o andamento desse processo. Os problemas de indisciplina, praticamente, desapareceram com a avaliação contínua.

É fato também que o andamento geral das atividades, no entanto, não contou e não conta durante todo o tempo com o respaldo de recursos necessários advindos do Centro Paula Souza⁷². Por isso, para fazer frente aos demais gastos que implicam na modernização dos equipamentos e na instalação de novos setores e departamentos, foram decididas conjuntamente algumas ações, entre elas destaca-se uma pequena taxação de uma anuidade paga pelos vestibulandos classificados quando da realização das matrículas. Fixada em R\$ 20,00 (vinte reais)⁷³, ela é fixa e acontece em forma de contribuição voluntária. Porém, um trabalho de conscientização feito com os alunos tem garantido adesão maciça e permanente ao longo dos últimos oito anos. Os valores ficam sob a custódia da

72 Para saber sobre a incorporação das 82 escolas técnicas ver capítulo segundo.

73 Atualmente esta taxa é de R\$30,00 (trinta reais).

APM da escola. Eventos internos e externos como gincanas e festivais são outra fonte de recursos. Durante os eventos, são arrecadados materiais de consumo como alimentos que são utilizados na merenda escolar e produtos de higiene e limpeza.

Apesar do recurso financeiro vir do Centro Paula Souza, foi uma conquista a concessão por parte do Centro de 50% do valor das inscrições dos vestibulinhos. Este recurso fica vinculado à conta da APM.

Finalmente, a grande conquista aguardada e requerida justamente pela comunidade de Osvaldo Cruz foi a instalação do primeiro laboratório de informática, com quinze microcomputadores interligados em rede e uma impressora, o que viabilizou a vinda do curso de Informática, sendo o mais concorrido em toda região (18 candidatos/vaga). Vale registrar que quando tomei posse da função de diretor, a escola contava apenas com um microcomputador 286 e uma impressora do tipo matricial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1. Atitudes que viabilizam conquistas

Ao manifestar minha primeira candidatura em 1995, relatei e registrei não apenas propostas de campanha, mas sonhos que nutria em relação à Escola Técnica. Queria, para a minha cidade, uma escola com nova mentalidade, que pudesse ser construída com uma equipe diretiva disposta a ouvir, discutir e executar, representando uma nova atitude dirigente rumo à evolução.

Queria uma escola que pudesse representar para os seus alunos, pais e para toda a comunidade de Osvaldo Cruz e região, o compromisso sério e determinado com a qualidade de ensino tão necessária para a formação do profissional e do cidadão consciente. Desejos e vontades aparentemente óbvios, legítimos. Entretanto, utilizando uma lente mais ampla, são encarados com desprezo e descrédito pela maioria da sociedade brasileira.

Seja como for, particularmente, sinto-me satisfeito. Não plenamente realizado, pois que a evolução humana e profissional transcende a cada conquista: o homem nunca vai saber tudo, nunca vai realizar tudo, nunca, em sã e modesta consciência, vai se conformar com o que já alcançou.

A vida, as ciências de modo geral, e a educação de modo especial apresentam alternativas, desafios infinitamente conquistáveis.

Acredito que a produção deste trabalho possibilitou o aprofundamento de minha crença na democracia e que no âmbito escolar, ela transforma qualitativamente as práticas pedagógicas e a organização escolar. O estudo sobre a

gestão participativa foi o alicerce que propiciou meu particular desenvolvimento e minha segunda candidatura na ETE Amim Jundi.

É fato que, nessa segunda candidatura, a responsabilidade foi maior, pois teria que manter o que foi arduamente conquistado pela unidade e, mais, encampar novas idéias, abraçar novos sonhos e objetivos, alçar novos vôos.

Desse modo, foi sustentado pelos pressupostos da gestão participativa elencados no capítulo primeiro que me tornei mais confiante, entre outras coisas. Não somente minhas falhas, mas também as de todos ao meu entorno, transformaram-se então em desafios e em lições para novos aprendizados.

Vale a pena lembrar apenas os pressupostos da gestão, uma vez que eles se tornam o alicerce de todo o meu caminhar e por que não dizer da comunidade Amim Jundi.

PRESSUPOSTOS DA GESTÃO

A realidade é global, sendo que tudo está relacionado a tudo, direta ou indiretamente, estabelecendo uma rede de fatos, circunstâncias e situações, intimamente interligadas. A realidade é dinâmica, sendo construída socialmente, pela forma como as pessoas pensam, agem e interagem.

O ambiente social e comportamento humano são dinâmicos e por isso imprevisíveis, podendo ser coordenados e orientados e não plenamente controlados. O controle cerceia, a orientação o impulsiona.

Incerteza, ambigüidade, contradições, tensão, conflito e crise são vistos como elementos naturais de qualquer processo social e como condições e oportunidades de crescimento e transformação.

A busca de realização e sucesso corresponde a um processo e não a uma meta. Não tem limites e gera novos sucessos e realizações que devem, no entanto, ser continuamente buscados pela ação empreendedora.

Boas experiências realizadas em outros contextos servem apenas como referência e não como modelos, não podendo ser transferidas, tendo em vista a peculiaridade de cada ambiente organizacional.

A melhor maneira de realizar a gestão de uma organização é a de estabelecer a sinergia, mediante a formação de equipe atuante, levando em consideração o seu ambiente cultural.

O talento e energia humanos associados são os melhores e mais poderosos recursos para mover uma organização e transformá-la.

As organizações têm vida, desenvolvem e realizam seus objetivos, apenas mediante a participação conjunta de seus profissionais e usuários, de modo sinérgico.

Para concluir, quero afirmar que lidar com diferenças humanas e existenciais, deparar com situações inusitadas, decidir questões emergenciais e vitais para o andamento das atividades representaram para mim apenas uma parte do que pude ter o privilégio de realizar na unidade do Centro Paula Souza, a Escola Técnica Estadual Amim Jundi. A essência do trabalho, certamente, pode ser verificada na atuação de toda a equipe organizada na primeira gestão e na minha recondução ao cargo no ano de 2000.

Algo lá no fundo, como o esforço do aluno veterano em reconquistar um espaço; a preocupação do calouro em localizar sua pontuação no vestibulinho, as salas lotadas nos três períodos, o sorriso do aluno diante da descoberta das fórmulas e o domínio das novas tecnologias, o brilho nos olhos dos formandos... tudo isso me faz agradecer esta grande oportunidade de ter sido útil a algumas gerações, que podem, com certeza, fazer deste mundo um lugar melhor.

Bibliografia

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARROSO, João. *Autonomia e Gestão das escolas*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação de Portugal. Portugal: 1997.

_____. *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

BOBBIO, Norberto; MATETEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Trad. Carmen C. Varriale (et al.). Brasília: Editora da Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa oficial do Estado, 2000.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. *Gestão Escolar e formação de gestores*. Em aberto, v.17, n.72. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRUNO, Lúcia (org.). *Educação e Trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas*. São Paulo: Atlas, 1996.

CASASSUS, Juan. *Tarefas da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários*. São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil, 1983.

CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.(Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DINIZ, E. *Governabilidade, democracia e reforma do Estado: os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil dos anos 90*. In: Diniz, E.; AZEVEDO,

S. (Org.). *Reforma do Estado e democracia no Brasil*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

DRUCKER, Peter Ferdinand. *Administrando para o futuro: os anos 90 e a virada do século*. Trad. Nivaldo Montigelli Jr.. São Paulo: Pioneira, 1992.

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

FERRETTI, Celso João; SILVA JR, João dos Reis. *Educação profissional numa sociedade sem empregos*. Cadernos de Pesquisa/Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, n.109, p.43-66, março 2000.

FERRETTI, Celso João; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

FLORES, Daniel Garcia. *Conselho de Escola: Possibilidades e Limitações*. Marília, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista.

FLORES, Daniel Garcia. *A questão da participação*. In: ARAÚJO, Almério Melquíades; COVELLO, Antônio Augusto (org). São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2000.

FREITAS, Kátia Siqueira de. *Uma interrelação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar*. In: Em Aberto, v.17, n.72. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

FURTADO, Celso. *O Brasil pós-milagre*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GHANEM, Elie. *Democracia: uma grande escola*. São Paulo: Ação Educativa, 1998.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

KUENZER, Acácia Zeneida. *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*. São Paulo: Cortez, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. *O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito*. Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Campinas, n.70, p.15-39, abril 2000.

LAKATOS, Eva Maria. *Sociologia geral*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA JÚNIOR, Olavo Brasil. 1998. On line. [http://: www.direitonet.com.br/doutrina](http://www.direitonet.com.br/doutrina).

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Organização e administração escolar: curso básico*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

LÜCK, Heloísa. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LÜCK, Heloísa. *Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores*. In: Em Aberto, v.17, n.72. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1996.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito administrativo brasileiro*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1991.

MENDONÇA, Erasto. *A Gestão Democrática nos Sistemas de Ensino Brasileiros: a Intenção e o Gesto*. s/d. [http// www.anped.org.br/0521t.htm](http://www.anped.org.br/0521t.htm).

MORAES, Roque. *Análise de Conteúdo: Possibilidades e Limites*. IN: Engers, Maria Emília Amaral (coord.). *Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação: Notas para Reflexão*. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.

MOTOYAMA, Shoso; QUEIROZ, Francisco; LINCOLN, Taira; NAGAMINI, Marilda; SOUZA, Maria Luiza Rodrigues (org.). *Educação Técnica e Tecnológica em Questão. 25 Anos do CEETEPS. História vivida*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: CEETEPS, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública*. In: BRUNO, Lúcia (org.).

Educação e Trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). *Gestão democrática da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino Médio (resolução CNE 03/98). Diferenças entre a formação técnica e formação tecnológica*. Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Campinas, n.70, p.40-62, abril 2000.

PARO, Vitor Henrique. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1998.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. *A educação básica redimensionada*. In: BRZEZINSKI, Iria (org). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

PEREL, Vicente L. *Administração, passado, presente e futuro: da formação da oficina à teoria dos sistemas*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. *Administração colegiada na escola pública*. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

ROCHA, Carmem Lúcia Antunes, 1999 . On line. [http://: www.direitonet.com.br/doutrina](http://www.direitonet.com.br/doutrina).

ROCHA, Fernando Luiz Ximenes. “Direitos Fundamentais na Constituição de 88”. *Revista dos Tribunais* vol. 758 - dezembro de 1998 - ano 87.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. *A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil*. Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) Campinas, n.69, p.165-176, dezembro 1999.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2002.

SENGE, Peter M. *A quinta disciplina. Arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. Trad. Regina Amarante. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda/Editora Best Seller, 1990.

SINGER, Paul. *A crise do “milagre”*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

TRECKER, Harleigh B *Novas perspectivas de administração*. Trad. Maria Leda de Resende Dantas. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1967.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.

VALERIEN, Jean. *Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento*. São Paulo: Cortez, UNESCO, 1993.

VIGEVANI, Tullo. *Mercosul: impactos para trabalhadores e sindicatos*. São Paulo: LTr, 1998.