

Graziela Zambão Abdian Maia

**GESTÃO ESCOLAR:
IMPLICAÇÕES PARA UM
ENSINO DE QUALIDADE**

**UNESP
MARILIA
2000**



1

Graziela Zambão Abdian Maia

**GESTÃO ESCOLAR:
implicações para uma ensino de qualidade.**

1410001043



Dissertação apresentada ao Curso
de Pós-Graduação em Educação,
UNESP/Marília, como requisito
parcial para obtenção do Título de
Mestre em Educação.

Orientador: Dr^a Lourdes Marcelino
Machado

UNESP/MARÍLIA

2000



AGRADECIMENTOS

Agradeço àqueles que contribuíram para a concretização deste trabalho, especialmente:

à Dr^a Lourdes Marcelino Machado, pela atenção oferecida em todos os momentos solicitados e pela orientação segura com que me guiou;

aos colegas e alunos da escola SENAP, pela amizade e aprendizado oferecidos no decorrer dos anos de convivência;

à diretora Glória Miller, que contribuiu na análise do papel desempenhado pela gestão;

às professoras Leonor Maria Tanuri e Regina Vinhaes Gracindo, pelas sugestões apresentadas por ocasião do exame de qualificação;

ao meu companheiro, Antonio Tiago, pela paciência e apoio constantes;

Finalmente, aos meus queridos pais, Roberto e Maria Aparecida, pelo eterno incentivo para a realização dos meus ideais.

FAPESP

O desenvolvimento da pesquisa recebeu apoio e financiamento da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.



SUMÁRIO

RESUMO.....	6
SUMMARY.....	7
INTRODUÇÃO.....	8
1.CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO.....	21
1.1. A escola.....	21
1.2. Considerações Metodológicas.....	27
2.O PROGRAMA DE QUALIDADE TOTAL E A ESCOLA.....	35
2.1.O Programa de Qualidade Total na empresa.....	36
2.2.O Programa de Qualidade Total na Educação.....	49
3.TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	58
3.1.Mudanças sociais e Educação.....	59
3.2.O trabalhador frente ao terceiro milênio.....	67
3.3.O trabalhador e a escola.....	77
4.EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO.....	83
4.1. Diferentes visões de Educação.....	85
4.2.Perspectivas para a análise da qualidade de ensino.....	91
4.3. Modelos de escola.....	96
5.A VIDA NA ESCOLA.....	104
5.1. A autonomia da escola.....	105
5.1.1.O trabalho pedagógico.....	122
5.1.2.Superando algumas dificuldades.....	129
5.2.A participação na escola.....	133
5.3.A gestão escolar.....	141

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	152
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	158
ANEXO 1.....	163
ANEXO 2.....	193



RESUMO

A gestão escolar de uma das escolas mantidas por uma empresa alimentícia multinacional, localizada em Marília, é o objeto desta pesquisa. A análise parte do contexto em que é exercida a função da gestão para tentar buscar a relação do seu desempenho com a qualidade de ensino.

O estudo de caso, numa abordagem qualitativa de pesquisa, analisa o Programa de Qualidade Total desenvolvido pela empresa e identifica o projeto educacional para os funcionários adultos no auge da propagação do referido programa. Reconhece, através desta análise, a existência de visões diferentes de educação e qualidade de ensino presentes na realidade estudada.

A pesquisa considera o modelo de escola do contexto explorado e interpreta a vida no cotidiano da organização. Identifica, através desta interpretação, a relação do estilo de gestão com a concretização dos objetivos primeiros da equipe pedagógica.

O trabalho aponta que o papel democrático da gestão é essencial para a efetivação de um ensino que priorize valores de participação, autonomia na organização escolar e, sobretudo, a formação do cidadão integral.

Finalmente, o estudo reconhece a possibilidade de, mesmo em contextos complexos, efetivar ideais educacionais voltados para além dos valores propagados pelo mercado.



SUMMARY

The aim of this research is the management of a school financed by a multinational food company, situated in Marília. The analysis starts from the context in which the management function is carried out, trying to understand the relationship between its performance and teaching quality.

The case study, approaching a quality research method, analyses the Total Quality Program developed by the company and identifies the educational for the adult employees in the apogee of the referred program spreading. It recognizes, through this analysis, the existence of different views of education and teaching quality present in the studied reality.

The research considers the school model in the explored context and interprets life in everyday organization. It identifies, through this interpretation, the relation between management style and primary goals achievement of the educational team.

The paper points out that democratic management's role is essential to the accomplishment of a teaching which prioritizes values of participation, autonomy in school organization, and chiefly, the complete citizen formation.

Finally, the study recognizes the possibility of, even in complex contexts, achieving educational ideals concerned with more than just values spread by the market.

INTRODUÇÃO

Meu primeiro contato com profissionais da área educacional deu-se enquanto estagiária de uma das dezessete escolas mantidas pela empresa Nestlé, a escola instalada em Marília, próxima à fábrica, que atende aos trabalhadores adultos que, por razões diversas, não tiveram oportunidade de iniciar ou completar o primeiro grau em idade regular.

No início de minha carreira profissional, ainda cursando Pedagogia, algumas questões apenas intuídas em tempos remotos, sobre a organização das escolas, foram sendo concretizadas no cotidiano do trabalho, principalmente aquelas relacionadas com o papel da gestão dos estabelecimentos de ensino.

Atualmente, inúmeras razões fazem do estudo sobre a gestão escolar um grande desafio. Comentarei três delas porque nortearam o trabalho e comprovam a pertinência e relevância do tema, como também, a complexidade do objeto escolhido para estudo.

Primeiramente, posso dizer que, durante todo meu percurso escolar, foi praticamente inquestionável a associação da figura do diretor com o “chefe”, “dono da escola”, “controlador” e a sua presença, na maioria das vezes, gerou sentimentos de medo e punição. Além disso, o diretor sempre foi visto como o personagem do “último escalão” no interior da escola, como se a ele coubesse apenas distribuir tarefas, fiscalizar funcionários e cumprir papel burocrático.

Os estudos na área de Administração Escolar no Brasil demonstram que ainda não se construiu um corpo teórico nesta área, sendo que ela adota orientação da Administração de Empresas, buscando o seu modelo de eficiência. Segundo Félix (1989), isto ocorre não pelo fato de o desenvolvimento teórico da Administração de Empresas ser tão amplo ao ponto de elaborar uma teoria integral a todas as

organizações, mas sim pelo fato de as teorias de administração serem elaboradas no bojo do capitalismo, cujos padrões de eficiência, racionalização e produtividade são determinados pelo próprio modo de produção capitalista. Tendo como referência as idéias da autora, "... o que se generaliza é o modo de organização na sociedade capitalista, que é legitimado pelas teorias da administração que buscam comprovar, "cientificamente", que este é o modo mais correto e adequado de organizar e administrar." (Félix,1989:77).

Em decorrência destas considerações teóricas sobre a Administração Escolar, consolidou-se, na prática, a figura do diretor centrado nas tarefas de organização, planejamento, direção e liderança para que, assim, estejam assegurados o equilíbrio interno e o equilíbrio externo da organização escolar. O sistema escolar como um todo, para garantir sua eficiência na sociedade capitalista, adquiriu um modelo amplamente racional, fato que pode ser considerado como "resultado da ampliação do controle do capitalismo sobre o modo de organização das instituições jurídico-políticas e culturais." (Félix,1989:94)

Há casos que podem ser considerados exceção: o diretor apresenta funções diferentes das explicitadas anteriormente e procura desenvolver uma cultura participativa, valorizando o aspecto pedagógico em detrimento daqueles meramente burocráticos e racionais.

Os estudos efetuados nos finais da década de 1970, no campo educacional, destacam a importância dos fatores organizacionais, entre eles a gestão para o desenvolvimento do ensino (Barroso,1995). Dentre os fatores organizacionais, encontra-se a existência de um estilo de gestão que promove a participação dos professores, o trabalho em equipe e uma "cultura de reforço mútuo" na resolução de problemas.

Além disso, os estudos destacam a importância do envolvimento dos professores e também dos atores escolares não-docentes na gestão das escolas. A escola é considerada como uma organização em que a gestão é uma dimensão do próprio ato educativo, sendo as atividades do diretor indissociáveis do trabalho docente. A gestão

adquire credibilidade e atinge resultados positivos se estiver ligada ao desenvolvimento de uma “cultura de participação” onde todos os membros da organização reconhecem que a participação é um valor essencial para orientar todas as suas práticas.

Uma das características principais desta “cultura de participação” nas escolas é que os membros da organização aprendem a pôr em prática diferentes modalidades de trabalho coletivo. (Barroso,1995)

Neste sentido, o primeiro fato que me desafiou durante toda a pesquisa foi o questionar permanente sobre o papel exercido pelo diretor da escola. É possível o diretor exercer um papel diferente do consensual? Seu trabalho pode ser dinâmico e incentivar o desenvolvimento da organização? Suas ações podem contribuir para o envolvimento dos atores da organização escolar em um trabalho coletivo? Sem dúvida, são questões inesgotáveis em uma pesquisa se analisadas com base no contexto histórico e na complexidade do sistema educacional brasileiro. Por isso, a intenção foi a de iniciar um percurso de investigação sobre a gestão escolar e também de contribuir de maneira significativa com esta área do ensino, que se apresenta carente de estudos científicos.

A adoção da bibliografia portuguesa justifica-se pela vasta produção científica dos profissionais da educação deste país, principalmente no que diz respeito às políticas educacionais e ao trabalho da gestão. O intercâmbio dos estudos com estes profissionais é imprescindível para que haja uma troca de experiências e um aprendizado mútuo. Por isso, não tive a intenção de “importar” teorias prontas para a aplicação na nossa realidade, mas sim buscar um enriquecimento de conteúdo na área do meu estudo.

A segunda razão que me desafia e me convida ao estudo intenso da gestão é a consideração de que o papel desenvolvido por ela é integrante de uma realidade complexa e que “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos.”(Nóvoa,1992:25).

No trabalho de pesquisa, devem ser abordadas também as características políticas, sociais e econômicas que estão incluídas no processo educacional. Nesta realidade, estão em jogo ideais divergentes que interferem incisivamente na organização e no funcionamento das escolas.

Exemplo claro são as atuais orientações das políticas educacionais que pregam, dentre outras modificações, a descentralização do ensino, a autonomia da unidade escolar e o sistema de avaliação nacional. Vivemos um processo de reorganização política, econômica e social mundial em que medidas importantes são ditadas e adotadas por países com realidades distintas. A educação está inserida neste processo, sendo comuns modificações repentinas na organização do ensino sem a participação dos atores educacionais brasileiros e que, sem dúvida, atingem diretamente o funcionamento interno das escolas.

A investigação sobre a escola deve integrar todas as instâncias de análise (social, histórica, institucional, organizacional, individual) para que o trabalho se torne estimulante. O estudo sobre a gestão escolar e as implicações para um ensino de qualidade necessita da concomitante análise do contexto em que a gestão exerce seu trabalho. Ao longo da pesquisa de campo foi consolidando-se a necessidade de olhar para o objeto de estudo, contextualizando as instâncias e dimensões presentes no espaço escolar e na atividade desenvolvida pela gestão, acreditando que

“É esta capacidade integradora que pode conceder à análise das organizações escolares um papel crítico e estimulante, evitando uma assimilação tecnocrática ou um esvaziamento cultural e simbólico.”
(Nóvoa, 1992:20).

A terceira razão é a particularidade do objeto de estudo. Este é parte integrante de um projeto nacional e apresenta características muito diferentes daquelas presentes no sistema educacional brasileiro; a escola é pequena em sua estrutura física e em número de professores e alunos, além disso, suas condições de trabalho são indiscutivelmente melhores do que as da rede pública de ensino.

Portanto, a especificidade da escola transformou-se na terceira motivação para caracterizar aquela realidade, buscando os limites impostos para o desenvolvimento do ensino e para o trabalho da gestão. A possível relação entre os resultados obtidos com o estudo e os modos de funcionamento e organização da escola pública esteve presente em todo o processo de pesquisa.

Muitos podem considerar meu discurso um pouco utópico, porém, acredito que precisamos de profissionais que sonhem com a melhoria do nosso sistema educacional e que lutem para a concretização desse sonho, porque

... “hoje, não se pode passar ao lado de uma reflexão estratégica, centrada nos estabelecimentos de ensino e nos seus projetos, porque é aqui que os desafios começam e importa agarrá-los com utopia e realismo; dito de outro modo, é preciso olhar para a escola como uma topia, isto é, como um tempo e um espaço onde podemos exprimir a nossa natureza pessoal e social.” (Nóvoa,1992:42, destaque do autor)

Enfim, as três razões que me desafiaram no decorrer da pesquisa também constituíram as diretrizes básicas para analisar o objeto de estudo, ou seja, a gestão escolar, especificamente da escola SENAP – Serviço de Ensino e Assessoria

Profissional, Marília-SP e tal escolha deu-se, exclusivamente, devido à prática e experiência profissionais naquele ambiente.

O objetivo principal do trabalho constituiu na análise do desempenho do diretor da organização: a gestão e suas relações com a atividade docente; a identificação das possíveis relações entre o seu trabalho e a qualidade de ensino; a identificação das formas de organização do trabalho pedagógico e das soluções dos problemas que surgiram no cotidiano escolar.

O Estudo de Caso, em uma abordagem qualitativa de pesquisa, focalizou o papel do diretor da escola a partir da análise do contexto em que ele exerceu sua atividade e pretendeu identificar as implicações para um ensino de qualidade através do exame do trabalho do diretor, do seu relacionamento com os professores e alunos e, por fim, da avaliação dos limites impostos pelo contexto de sua prática e como ele e a equipe escolar trabalharam com as possibilidades de atuação.

Examinei a prática da gestão de modo analítico e contextualizado, através de entrevistas, depoimentos espontâneos de integrantes da organização, participações em reuniões pedagógicas e no cotidiano do estabelecimento de ensino; além disso, considerei a visão dos participantes quanto às questões focalizadas e privilegiei tanto o ambiente natural como fonte direta dos dados quanto o meu contato direto e prolongado com o ambiente e a situação investigados. Como o interesse maior esteve no processo e não no produto, procurei estar atenta à fidedignidade dos significados obtidos no desenvolvimento do estudo.

A pesquisa apresentou etapas complementares. Num primeiro momento, enquanto professora, mantive um longo contato e exploração do objeto de estudo e foi uma etapa fundamental para que o interesse pela pesquisa se consolidasse. Posteriormente, enquanto pesquisadora, realizei um longo trabalho de pesquisa de campo através de entrevistas e análise das reuniões e acontecimentos cotidianos da organização escolar.



Após a efetivação do documento realizado com a transcrição das entrevistas, iniciei o trabalho de análise dos dados e de síntese, que é a fase de criação e construção da teoria. Para que a pesquisa fosse bem conduzida, busquei o re-questionamento de todas as etapas para a concretização de ações conscientes na escolha de certos caminhos.

Uma das dificuldades da pesquisa foi exatamente o questionar e o refletir sobre as ações realizadas, detectar as falhas e procurar solucioná-las. Essas dificuldades foram notáveis quando iniciei meus primeiros passos para desvendar o problema proposto.

Como minha opção foi por construir e reconstruir a teoria no próprio processo de pesquisa, as opções metodológicas também foram sendo explicitadas e redefinidas à medida que o estudo se desenvolveu. No decorrer deste processo, houve sempre uma preocupação de não deixar de manter a estreita ligação entre teoria e método e também para que a pesquisa não perdesse seu sentido.

Inicialmente, tinha um referencial teórico básico de apoio, mas não uma orientação pronta e única; por isso, o caminho de aproximação do real teve que ser revisto durante o desenvolvimento da mesma. A relação teoria-método foi sendo construída ao longo do percurso numa constante atitude de busca e de tentativa de descoberta de novos conhecimentos.

A realidade em que o objeto de estudo esteve inserido apresentou-se muito rica em fatos que influenciaram no desenvolvimento do trabalho pedagógico da equipe, por isso, minha intenção inicial foi ampliada com a reflexão sobre o nascimento e manutenção da escola bem como sobre a relação educação - trabalho contida no objeto de estudo. A análise decorreu da necessidade de entender os objetivos da empresa multinacional em financiar um projeto nacional de ensino e de refletir sobre as implicações deste financiamento para o trabalho pedagógico e para o ensino.

Essas reflexões contribuíram significativamente para que o estudo não se tornasse reducionista e limitado ao espaço da escola e também para que o conteúdo

fosse ampliado de maneira crítica, possibilitando a análise de acontecimentos educacionais atuais que apresentam ligação direta com a pesquisa.

Assim, o presente texto está organizado em cinco momentos complementares. Os três primeiros capítulos apresentam as características gerais do objeto da pesquisa e representam uma base teórica consistente para o aprofundamento da análise do estudo. Os dois últimos capítulos são constituídos de reflexões específicas sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola mantida pela empresa e sobre o envolvimento da gestão no desenvolvimento das atividades educacionais.

O primeiro deles, “Contextualizando o objeto de estudo”, está dividido em duas partes. Na primeira, “A escola”, destaco o surgimento do interesse pela pesquisa e descrevo algumas características do modo de organização do espaço escolhido para análise, tendo como objetivo a contextualização do objeto de estudo.

“Considerações metodológicas”, por sua vez, é a descrição de como foi realizado o estudo; nesta etapa, destaco a efetivação da pesquisa de campo e a construção teórica do texto final.

O segundo capítulo, “O Programa de Qualidade Total e a escola”, é uma análise crítica do PQT (Programa de Qualidade Total) implantado pela empresa e dos desdobramentos deste programa para a escola pesquisada. Além disso, é uma reflexão sobre a implantação do PQT nas escolas, tendo a intenção de levantar as condições reais de trabalho na organização escolar.

O terceiro capítulo decorreu da necessidade de estudar o contexto que a gestão escolar exerceu seu papel e, de certa maneira, completa as idéias iniciadas no segundo capítulo. Porém, o objetivo do segundo está vinculado à evolução da organização do trabalho na empresa até o nascimento da escola e do terceiro capítulo, o objetivo está relacionado com o trabalhador e com a presença da escola na sua vida. Para que o tema fosse abordado com criticidade, incorporei alguns elementos teóricos na sua análise.

Ele é formado por três etapas complementares. A primeira e a segunda etapas, respectivamente, “Mudanças sociais e educação” e “O trabalhador frente ao terceiro milênio”, pretendem abordar a evolução histórica do trabalho e da educação e evidenciar as principais exigências feitas ao trabalhador ao longo das transformações sociais, tendo como meta inserir o trabalhador da escola estudada no contexto do terceiro milênio. Na conclusão, “O trabalhador e a escola”, tenho a preocupação de analisar o papel da gestão escolar e sua implicação para a qualidade de ensino.

“Educação e qualidade de ensino” está organizado em três tópicos. Em “Diferentes visões de educação”, elaboro um breve panorama das condutas educacionais na atualidade, tendo como intenção destacar a visão de educação preponderante na escola pesquisada.

“Perspectivas de análise da qualidade de ensino” é uma reflexão sobre o termo “qualidade” tendo como referência a análise desenvolvida anteriormente. O objetivo é detectar a perspectiva de qualidade adotada pelos integrantes da escola. Este capítulo é finalizado com uma breve análise sobre a evolução dos estudos em Administração Escolar e uma abordagem dos diferentes “modelos” presentes nos estudos sobre as organizações escolares, tendo como grande desafio a tentativa de inserir a escola estudada nas características levantadas.

No último capítulo, “A vida na escola”, analiso o cotidiano da unidade na sua totalidade e exploro os dados obtidos com as entrevistas de pesquisa de campo quanto à construção da vida no ambiente escolar pelos integrantes da mesma. Todas as colocações apresentam a preocupação de vincular a análise e construção teóricas com o estudo realizado sobre a escola.

Na primeira etapa deste capítulo, denominada “A autonomia da escola”, faço uma comparação entre escolas dependentes e escolas autônomas, tendo como objetivo levantar algumas considerações sobre o desenvolvimento da autonomia nas escolas. As colocações são baseadas numa analogia entre as características da escola estudada e a rede pública de ensino. Penso que é perfeitamente possível essa

comparação pelo fato de ambas serem parte integrante de um sistema escolar organizado, mesmo apresentando, cada uma delas, suas particularidades.

“O trabalho pedagógico” e “Superando algumas dificuldades”, integram a primeira parte e constituem, respectivamente, uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido pela equipe de professores e sobre a resolução dos problemas surgidos no cotidiano escolar. Para refletir sobre os dois temas destacados, baseio-me nas análises referidas anteriormente sobre a autonomia da equipe de trabalho.

No segundo momento deste capítulo, “A participação na escola”, abordo alguns temas que ganharam consistência atual nas discussões e investigações sobre o ensino. Dentre eles, estão a cultura e o clima das organizações escolares, que vêm sendo estudados nas pesquisas recentes. Tenho como objetivo analisar as características presentes na escola objeto do estudo e relacioná-las com as considerações teóricas elaboradas.

“O papel da gestão” constitui o fechamento de todo o percurso realizado. É uma análise do papel da gestão em relação ao desenvolvimento de todas as questões abordadas anteriormente e também da íntima ligação do seu trabalho com o desenvolvimento dos professores e com o desenvolvimento do ensino.

Finalmente, devo esclarecer que existe uma confusão lingüística no campo semântico entre os termos “gestão” e “administração”, advinda das mais altas funções desempenhadas em uma empresa. Barroso (1995) destaca a existência de uma distinção conceitual frágil e ambígua, do ponto de vista teórico e prático, na utilização dos dois termos em diferentes países e contextos.

Para este autor, a obra de Fayol (1917) : “ Administration industrielle ét générale” marca o surgimento da administração como uma das seis funções principais da empresa. A sua prática, neste período, era inconfundível com a “direção” da empresa, porque ela se situava entre o governo e os membros do corpo social, por isso, existia alguém superior (chefe) para assegurar o funcionamento de todas as funções,

inclusive a da administração. Entretanto, esta tendência tende a desaparecer no mundo empresarial, o que torna as funções, muitas vezes, sobrepostas.

Assim, por volta dos anos 60, administrar e gerir tornam-se praticamente sinônimos, pela “própria influência que a administração passou a ter na definição dos objetivos e na orientação geral da empresa e dos serviços” ou porque “cada vez mais os chefes se tornaram administradores.” (Barroso,1995:44).

A confusão semântica existe também no campo educacional e começa por existir nos Estados Unidos e no Reino Unido que, segundo Barroso, são países que mais cedo desenvolveram estudos neste domínio.

Num primeiro momento, o autor aponta, através das considerações de Hughes (1987) sobre a utilização dos dois termos no Reino Unido, que:

“... podemos utilizar ambos os termos para significar o processo de tomar decisões seguras acerca das atividades que a organização (ou uma atividade de qualquer organização) deve ser responsável, e de mobilizar os recursos humanos e materiais necessários para realizá-las.” (Hughes,1987. Apud: Barroso,1995:46)

Logo em seguida, utilizando as idéias de Glatter (1972), destaca a existência de dois níveis diferentes de atividades nas organizações:

“Verificamos que umas vezes ‘management’ (gestão) e outras vezes ‘administration’

(administração) são usados para significar uma maior implicação na condução das funções de decisão política, o que implica que o outro vocábulo esteja relacionado mais com o trabalho de rotina. No setor privado, contudo, 'management' (gestão) é geralmente conotado com um nível mais elevado de trabalho. Em contrapartida, em relação ao governo central e local verifica-se uma tendência para usar 'administration' (administração) como nível mais elevado, enquanto 'management' (gestão) se aplica a maior parte das vezes na direção e organização das instituições educativas." (Glatter,1972. Apud:Barroso,1995:46)

Entretanto, afirma que, mais tarde, o mesmo autor defendeu a utilização do termo gestão aplicado à Educação em uma crítica realizada no Primeiro Congresso Interuniversitário de Organização Escolar (Barcelona,1990):

"Nunca consideramos a gestão como uma atividade puramente técnica, divorciada dos valores e objetivos educacionais, um receio sentido por muitos dos atores escolares. A gestão deve ser tomada como uma atividade que pode facilitar e estruturar a definição dos objetivos e que pode igualmente dar-lhe expressão prática." (Glatter,1990. Apud:Barroso,1995:44)



Segundo Barroso (1995), também existem autores que, ao contrário de Glatter, consideram que a introdução do termo 'management' (gestão) para designar a coordenação das atividades na escola tem um sentido simbólico. Um desses autores é Hoyle que defende a existência de três funções simbólicas para o termo: induzir os professores que estão mais interessados no ensino do que na administração a aceitarem as funções de gestão; convencer as pessoas da complexidade do funcionamento da escola e na similaridade com o funcionamento da empresa; encorajar a auto-imagem dos professores no desempenho de uma tarefa 'masculina'.

Detecta-se, através desta breve reflexão, a existência da confusão lingüística entre os termos administração e gestão e a existência de inúmeras razões para a adoção de um ou outro termo.

Acredito que mais importante do que o 'termo' empregado é a prática construída e também os valores adotados como fundamentais no interior da organização escolar por todos os profissionais envolvidos com o processo educativo. Entretanto, para auxiliar a construção do corpo teórico deste texto, optei pela utilização do termo gestão por considerá-lo, assim como Glatter, desprovido de um caráter meramente técnico, burocrático e mecanicista.

1. CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

Neste primeiro capítulo procuro focalizar o objeto de estudo, tendo como objetivos principais: explicitar algumas características do funcionamento da organização, apontar o surgimento do interesse pela pesquisa e, por fim, destacar a metodologia de trabalho adotada.

1.1. A escola

Participo de organizações escolares desde os cinco anos de idade, seguindo suas regras e normas, sempre na posição de aluna. Durante meu percurso escolar, algumas inquietações foram surgindo a respeito do funcionamento e organização das instituições escolares. Morei em várias cidades e fui obrigada a frequentar períodos curtos em algumas escolas e, muitas vezes, não chegava a conhecer o diretor da mesma ou até, as professoras de outras turmas. Todos os acontecimentos foram objetos de minha atenção, pois desde cedo interessei-me pela educação e, em especial, pela direção das organizações escolares. cursando Pedagogia e a Habilitação em Administração escolar, outras preocupações foram acrescidas às iniciais, principalmente em decorrência dos estágios desenvolvidos e dos estudos teóricos realizados:

Quais as responsabilidades do diretor de escola?

Suas ações podem estimular um bom desenvolvimento dos professores?

O bom andamento da organização é apenas uma tarefa do diretor?

Essas dúvidas ganharam um contorno mais definido quando, há algum tempo, iniciei um trabalho como estagiária na escola SETA (Sociedade Educadora do Trabalhador Adulto) da Nestlé em Marília, vinculada ao CIEE (Centro de Integração empresa – escola) através da UNESP (Universidade Estadual Paulista), mantendo contato direto com o cotidiano escolar durante alguns anos.

Aquelas questões surgidas em tempos remotos ainda estavam presentes, daí o interesse por estudar as ações do diretor, o desempenho da equipe de professores em consonância com essas ações e, por fim, a qualidade de ensino, considerando o contexto da organização escolar e o cotidiano da mesma.

Ainda enquanto estagiária da escola, percebi uma verdadeira equipe de trabalho, caminhando com os mesmos objetivos, de forma “saudável” e atraente. Enfim, aquelas questões que me inquietavam desde a infância puderam ser analisadas com um novo olhar, sob a perspectiva de ter atuado como profissional naquela organização escolar.

Mesmo sendo um estudo de uma situação restrita, desenvolveu-se numa situação natural e teve um plano aberto focalizando contextualizadamente a realidade, permitindo a transposição de seus resultados a outras realidades e também a contribuição para com outros estudos da mesma área.

A escola estudada denominava-se S.E.T.A- Sociedade Educadora do Trabalhador Adulto – e está localizada na rua Felipe Camarão, 39 em Marília-SP; os educandos são trabalhadores da indústria Nestlé localizada próxima à organização escolar e atendidos em horários adequados a suas jornadas de trabalho.

Durante a pesquisa, o nome da escola, por questões jurídicas, foi modificado para SENAP – Serviço de Ensino e Assessoria Profissional, porém, a localização e o funcionamento da escola foram mantidos. Tal fato não altera a importância e validade do estudo e, em nada, influencia seu andamento e resultados.

O trabalho pedagógico da escola iniciou com a organização de “termos” que iam do primeiro ao décimo, sendo o quinto e o último, revisão dos anteriores. Cada termo era contemplado em um semestre e, a cada ano, os alunos finalizavam duas séries do primeiro grau regular.

As primeiras turmas foram montadas tendo como referência as documentações escolares trazidas pelos alunos; porém, a equipe trabalhava em conjunto e fazia remanejamentos de acordo com as necessidades de cada educando.

Nos quatro termos iniciais e no primeiro termo de revisão, uma professora e uma estagiária eram responsáveis por todas as disciplinas. Do sexto ao décimo termos, as professoras iniciaram o sistema de revezamento, sendo cada uma delas responsável por uma disciplina. Os planejamentos dos estudos prosseguiram do mesmo modo, ou seja, organizados coletivamente, numa atividade pedagógica interdisciplinar.

O material utilizado nas escolas da Nestlé era o “Telecurso 1º grau” e, além deste material, as professoras e estagiárias do SENAP organizavam “projetos de estudo” que surgiam do cotidiano da sala de aula e dos interesses dos alunos. Estes projetos de estudo tinham o tempo estabelecido pelo grupo-classe para serem finalizados e se originavam de algum tema estudado ou até mesmo das dúvidas surgidas em sala de aula.

As professoras de todos os termos organizavam em conjunto todos os dias de aulas e também os futuros projetos de estudo; por isso, mesmo um projeto iniciado e não finalizado num termo prosseguia no termo seguinte até seu término que, muitas vezes, dava origem a um novo projeto.

Todas as cidades do país onde há unidades da indústria Nestlé, contam também com a escola para atender aos funcionários que não tiveram escolarização básica. Especificamente na organização escolar de Marília, a maioria dos profissionais atuantes está ligada à Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP) localizada na mesma cidade.



A escola não tem fins lucrativos, foi organizada como um dos requisitos para o atendimento ao Programa de Qualidade Total desenvolvido pela indústria; tem como objetivo proporcionar escolarização básica para os funcionários, muitas vezes veteranos na empresa, que não tiveram oportunidade de obtê-la em tempo adequado.

O nascimento dessas organizações escolares do Brasil decorre de um projeto conjunto entre a empresa Nestlé e a Universidade de São Paulo (USP), especificamente a Faculdade de Educação. A empresa financiou a abertura e manutenção das escolas e contou com o apoio pedagógico oferecido, periodicamente, pela equipe da USP a todos os profissionais envolvidos com o projeto.

Cada uma das escolas apresenta características particulares e atende a realidades distintas dependendo da cidade ou Estado em que se situam; porém, todas participaram dos treinamentos semestrais ou anuais oferecidos pela equipe coordenadora.¹

A unidade de Marília é relativamente pequena tanto em espaço físico como em número de salas de aula e profissionais atuantes. Os horários foram sendo estabelecidos conforme a necessidade dos alunos, ou seja, dependendo dos horários que a empresa estabelecia no semestre. Constantemente, os horários da escola eram reajustados em função dos horários da empresa, causando um mal estar geral na organização, mudando professoras de sala e alunos de horário. O objetivo do projeto, mesmo nestas condições, sempre foi mantido: buscar a finalização dos estudos daqueles adultos que se dispuseram a, mesmo sobrecarregados de trabalho, ampliar seu universo de conhecimento.

No início do meu trabalho, ainda enquanto estagiária, o funcionamento dava-se em três horários: manhã, com início às 9h00; tarde, com início às 15h15min e noite, com início às 18h15min, todos os períodos tinham duração de duas horas e meia de aula e iniciavam-se logo após a saída dos funcionários da fábrica ou terminavam alguns minutos antes da entrada para o trabalho.

¹ Treinamento é a palavra designada pela própria equipe que o oferecia.



Todas as professoras se reuniam diariamente para discutirem o andamento do trabalho e a maioria destacou que, para apoiar a prática diária, realizavam estudos teóricos e contavam com a participação da diretora nas discussões e na resolução de problemas.

Quando perguntei a professora C. qual era o momento de planejamento das aulas, assim respondeu-me:

“ Nas HTPS (horas de trabalho pedagógico) diárias, não só como planejamento prático e imediato da aula, mas todo um suporte teórico, uma discussão teórica como base para nosso trabalho prático. O mais gostoso na escola é isso, como há o planejamento diário, essa troca entre as professoras, nós temos um grupo coeso onde discutimos nossos problemas, nossas satisfações, nossas frustrações em sala de aula.”

Ainda sobre a questão das reuniões... “No começo, nós fazíamos uma vez por semana quatro horas na UNESP, na biblioteca.”

Na origem da escola, em 1994, foram contratadas, através de concurso, três professoras que revezavam os horários e cada uma era responsável por duas turmas. A equipe foi sendo montada com o passar dos anos conforme a exigência da demanda. Todas foram selecionadas através de concurso e a maioria era da UNESP (Universidade Estadual Paulista), contribuindo demasiadamente para o entrosamento da equipe no trabalho.

A diretora foi convidada a participar do projeto quando a escola já estava sendo organizada pelas professoras, secretária e coordenadora pedagógica.



Quando entrevistei a primeira secretária da escola que passou a atuar como professora depois de algum tempo e hoje é diretora de uma escola municipal infantil, ela traduziu-me a expectativa da chegada da direção :

“... Eu tinha um pouco de receio antes dela chegar porque não sabia quem chegava para ocupar o cargo da diretora, mas depois que ela chegou, percebi que tudo era colocado para toda a equipe, inclusive, muita coisa eu aprendi dela e faço isso atualmente.”(Professora S.)

Essas informações foram obtidas durante minha participação no cotidiano da escola e o objetivo delas é ilustrar o funcionamento da organização, a pequena estrutura da mesma e justificar o fascínio que me ofereceu desde o início para estudar aquela equipe.

Os horários e as turmas foram sendo alterados não apenas por imposição da empresa aos funcionários, mas também por limitações financeiras no final do projeto que foram sendo sentidas por todos da equipe escolar. Os treinamentos semestrais passaram a ser anuais, as estagiárias por classe foram “cortadas” e a escola passou a funcionar com uma estagiária para todas as classes, entre outras dificuldades.

Antes de iniciar o estudo, uma das preocupações que me afligia era o fato de ser uma escola pequena, particular e que tinha um projeto limitado. Porém, vários profissionais que atuavam na organização desenvolveram pesquisas na mesma realidade, provando a riqueza da organização e a possibilidade de contribuir para posteriores estudos na área de educação.

1.2.Considerações Metodológicas

Minha intenção até este momento foi de contextualizar a origem da escola e descrever as suas características acerca do espaço físico. A seguir, passo a explicar como realizei a construção teórico-metodológica da pesquisa.

O estudo desenvolveu-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa, mais especificamente o Estudo de Caso.

Dentro desta linha de pesquisa não há um consenso quanto à adoção de um quadro teórico a priori (Alves,1991). Apesar de considerar de grande importância um referencial teórico, vários autores apontam para a necessidade de que emerja da análise dos dados, realizada durante o processo de pesquisa.

A escolha de um referencial teórico básico foi uma preocupação inicial para que a pesquisa não caísse num empirismo vazio, porém, a escolha da orientação não significou algo pronto e único, ao contrário, apoiou meu contato inicial com o campo e a formulação da questão central da pesquisa. A opção foi de deixar que a teoria fosse sendo construída ao longo do processo, em constante interação com a realidade estudada.

Essa perspectiva admite uma atitude bastante flexível quanto ao método utilizado, tanto nas questões iniciais quanto na escolha dos participantes da pesquisa e na coleta de dados. É imprescindível destacar que não deixei de estabelecer uma articulação constante entre teoria e método para que o processo de pesquisa não perdesse o sentido.

Alves(1991), citando Bogdan e Biklen(1982), afirma que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com a situação que está sendo investigada, por isso, sendo uma pesquisa qualitativa, privilegiou o ambiente natural como fonte direta dos dados e teve em mim, enquanto pesquisadora, o principal instrumento de estudo.

Sendo uma pesquisa qualitativa, procurei manter-me atenta a alguns aspectos fundamentais deste tipo de estudo. Como meu interesse maior estava com o processo e não com o produto, a preocupação esteve em verificar como o problema se manifestou nas interações cotidianas, sendo de fundamental importância a visão dos participantes quanto às questões focalizadas e a fidedignidade dos significados obtidos no desenvolver da pesquisa. Um outro aspecto que deve ser destacado é o desenvolvimento do estudo de caso numa situação natural, sendo rico na obtenção de dados descritivos, contendo um plano aberto e focalizando contextualizadamente a realidade.

A primeira etapa foi uma fase que entrei em contato com o campo, buscando uma visão geral do problema e a definição com mais clareza. Segundo Alves (1991), esta fase constitui um período exploratório cujo principal objetivo é proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral e não enviesada do problema.

Como vivenciei um longo período exploratório, pude questionar, selecionar problemas e ter um contato freqüente com os participantes da pesquisa e tudo isso foi inquestionavelmente importante por ser estimulador do trabalho proposto. Dentro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e os imprevistos que envolvem uma determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo.

Iniciar meu trabalho enquanto professora foi um fator que me auxiliou na observação e exploração dos fatos e também para que o interesse pela pesquisa se firmasse, porque mantive contato com todos os participantes iniciais do estudo. O ponto de partida foi o empírico, mas como ele não possibilita, mediante a observação imediata, a apreensão de seu real significado, foi de fundamental importância o movimento dialético, pois segundo Franco:



“Para ultrapassar esse nível descritivo e atingir um nível explicativo, é necessário haver um movimento dialético do pensamento que parte do empírico para o concreto e, uma vez claramente estabelecidos os conceitos, com o recurso da teoria, volta ao empírico para compreendê-lo em toda a complexidade de suas determinações.”(Franco,1988:78)

Depois de cumprir a primeira etapa de contato com o campo, iniciei a coleta sistemática de dados que, segundo Alves, constitui-se na “investigação focalizada” ; esta etapa tem o pesquisador como o principal instrumento da pesquisa.

Queiroz, ao tentar resumir, em poucas palavras, as três fases primordiais da pesquisa, define-as:

... “da inteligência no propor , passando pela arte de dividir, a fim de chegar à engenhosidade da construção, essas são as etapas pelas quais passa a pesquisa, e nas quais provam os pesquisadores que estão efetivamente dominando o seu ofício, tanto no que diz respeito à utilização de um instrumental, quanto ao manuseio do material por este colhido, em função das questões propostas.”(Queiroz,1983:121)

Ao recorrer a Queiroz, quero destacar a importância da pesquisa de campo e suas atividades subsequentes no estudo proposto.

A autora diz que após a proposição do objeto vem a etapa da “arte de dividir” e incluiu as atividades da pesquisa de campo entre essas duas proposições, pois a “arte de dividir” é todo o trabalho de análise das entrevistas, documentos e observações realizadas.

A pesquisa sendo qualitativa, especificamente o estudo de caso, exigiu uma efetiva dedicação no momento da coleta dos dados, porque ouvir os participantes da escola, o que eles sentem e confrontar as informações com as reflexões teóricas realizadas ao longo do processo, é de fundamental importância neste tipo de pesquisa.

No início da coleta dos dados deparei-me com inúmeras questões:

“Quais deverão ser meus informantes?”

“Quantos deverão ser os entrevistados?”

“Qual a melhor maneira de conduzir as entrevistas?”

Segundo Michelat (1985), numa pesquisa qualitativa, só um pequeno número de indivíduos é escolhido, e torna-se fundamental escolhê-los de maneira mais variada possível sem estes serem considerados uma amostra representativa. O mesmo autor diz que a escolha se dá com o objetivo de colher informações que respondam ao problema proposto como objeto de pesquisa, neste caso, é importante o que o indivíduo escolhido sente sobre o assunto e não o que ele sabe.

Queiroz (1983), trabalhando com o mesmo tema, afirma que os parâmetros que servem para escolher os informantes (entrevistados) devem ser eficientes ao ponto de responder aos informes desejados. Analisando as duas colocações, refleti muito para que os escolhidos fossem variados e que pudessem contribuir para a formulação de respostas à minha questão.

Inicialmente, entrevistei duas professoras: a primeira esteve presente desde a criação da escola e também atuou em organizações escolares de natureza diferente da estudada; a segunda passou por um período como estagiária da escola e

atua como professora há algum tempo. Ambas desenvolvem pesquisa no ambiente de atuação profissional.

Além das professoras, selecionei dois alunos. O primeiro estuda na escola desde o início da mesma e o segundo formou-se e está estudando novamente, agora sem a exigência da fábrica. Neste mesmo período, entrevistei a diretora que é o objeto central do estudo realizado.

As entrevistas foram do tipo não-diretiva, assemelhando-se a uma conversa informal na qual o entrevistado teve a liberdade de falar aquilo que sentia sobre as questões levantadas, tendo o mesmo direito de formular perguntas e manifestar incertezas.

A transcrição das entrevistas exemplificam essa especificidade ao diferenciar as entrevistas dependendo da disponibilidade e respostas dos entrevistados, sendo umas mais longas que outras, não obedecendo rigorosamente certos cerceamentos próprios das entrevistas por questionários. A liberdade deixada ao entrevistado facilitou a produção das informações que poderiam correr o risco de censura em outro estilo de entrevista.

Um exemplo desta liberdade cedida ao informante pode ser verificada na entrevista com a última professora em que ela coloca baixinho... “não sei se poderia dizer desta maneira....” e logo depois, sentindo espaço para sua colocação, finaliza com a resposta pretendida.

Enfim, a relevância deste tipo de entrevista foi muito bem sintetizada nas palavras de Michelat...

“Sua contribuição parece-nos essencial todas as vezes que se procura apreender e prestar contas dos sistemas de valores, de normas, de representações,

de símbolos próprios a uma cultura ou a uma subcultura”. (Michelat, 1985:192)

Definida a maneira de executar e efetuada a etapa de realização das entrevistas, iniciei a fase da transcrição das mesmas para posterior análise e tratamento dos dados. A transcrição foi efetuada mantendo-me o mais fiel possível à gravação para que até mesmo os detalhes fossem considerados importantes no fornecimento de informações, que podem apresentar-se implícitas à fala do entrevistado. Esta etapa constituiu uma nova vivência da cena da entrevista e permitiu detectar aspectos não percebidos durante o momento da gravação. Sem dúvida, durante a transcrição iniciou meu primeiro contato com as informações e a efetuação da leitura e análise das informações, buscando respostas concretas ao problema. A transcrição produziu então um novo documento integrante do processo de pesquisa. Como as entrevistas foram não-diretivas, proporcionaram a chance de, sempre que necessário, voltar à gravação para rememorar as peculiaridades, como por exemplo, uma entonação da voz ou a utilização de uma palavra em determinado momento.

Seguiu-se então uma nova etapa e com ela a primeira incerteza: Como realizar a análise de todos esses dados?

Destaco a etapa enfocada por Queiroz como a “arte de dividir”. Nela, efetuei a leitura e releitura do documento até o que Michelat denominou “impregnação” das idéias do documento, para fazer recortes, analogias e comparações, descobrindo o máximo de informações que o documento pudesse oferecer.

Dividir significou “esmiuçar” o documento, comparando as falas, refletindo e conservando sempre a preocupação de manter um vínculo estreito com a análise teórica presente nos momentos anteriores.



No momento de análise das entrevistas senti a necessidade de obter outras informações que poderiam oferecer respostas ricas para o estudo que estava sendo realizado.

Houve um certo recuo de minha parte e uma incerteza de que fosse uma falha do processo de pesquisa ou uma perda de tempo. A indecisão foi rapidamente sanada porque...

“... a pesquisa bem conduzida exige re-questionamento de todas as etapas, o que implica em voltas atrás, em redefinições, mostrando que os pesquisadores estão agindo de maneira consciente ao tomarem certos caminhos, e buscando incansavelmente todos os pressupostos, todas as conseqüências implícitas do que estão fazendo.”

(Queiroz,1983:117)

Retomei então a execução de algumas entrevistas.

Conversei com uma professora que iniciou como secretária da escola, atuou como professora e, atualmente, é diretora de uma escola municipal. Procurei novas informações com uma aluna que estudou em horário diferente do que os alunos entrevistados anteriormente e que é veterana de fábrica, tendo também terminado os estudos.

Logo depois das novas entrevistas e com informações adicionais, retomei o processo de transcrição e análise dos documentos individuais e também do coletivo. Acredito que cada pesquisador tem sua maneira de produzir conclusões das análises e que cada um apresenta um tipo de leitura das mesmas, sendo que podem apresentar inúmeras interpretações e conclusões.

Procurei verificar as semelhanças de sentimentos dos entrevistados quanto a algumas situações e questões, comparando a fala de alunos, de professores e diretora separadamente e depois fazendo um contraste da coletividade.

A última etapa da pesquisa foi concretizada logo após e pode ser resumida nas palavras de Queiroz como a “engenhosidade da construção”. Nesta fase, realizei a comparação dos resultados da análise com as questões propostas configurando o que a mesma autora denomina “síntese”, que nada mais é do que a fusão dos dois primeiros momentos num conhecimento que deve expressar algo novo em relação aos pontos de partida e análise, conservando elementos deles.

A intenção foi integrar todos os elementos disponíveis e formar um novo todo que responda às inquietações do projeto inicial e também contribua de maneira significativa para a minha área de conhecimento que é a educação.



2. O PROGRAMA DE QUALIDADE TOTAL E A ESCOLA

O meu objetivo inicial era estudar a gestão escolar e suas implicações para um ensino de qualidade, analisando o desempenho do diretor da organização e suas relações com a atividade docente e com o trabalho pedagógico. Ainda cursando Pedagogia, outras questões foram objeto de minha atenção nas reflexões realizadas com educadores e colegas da própria faculdade.

Existiam várias opiniões, muitas vezes contrárias, sobre a realidade da escola mantida pela empresa. Muitos argumentavam que a existência daquele projeto atendia única e exclusivamente ao interesse do capital, representado pela empresa; outros acreditavam na possibilidade de realização de um trabalho voltado para a formação do verdadeiro cidadão e que extrapolasse a intenção veiculada pela filosofia da empresa.

É uma questão que analisarei porque acredito no vínculo estreito com o trabalho da gestão e com a qualidade de ensino. Faz-se necessário explicá-la para que a pesquisa não se torne reducionista e voltada apenas para o interior da organização.

Por isso, neste segundo capítulo, considero importante trabalhar com o contexto em que a escola está inserida, desenvolvendo o que é o Programa de Qualidade Total defendido pela empresa e que culminou com o projeto da escola. Para isto, descreverei algumas características principais da organização do trabalho ao longo dos anos, a qual sofreu várias alterações no interior das diferentes empresas.



2.1. O Programa de Qualidade Total na empresa

O objeto da análise seguinte é o trabalho nas relações capitalistas de produção, cuja característica específica é a compra e venda de força de trabalho. Antes de iniciar a análise, é importante destacar algumas considerações sobre o funcionamento do processo de trabalho.

Inicialmente, aponto a existência de três condições básicas que são generalizadas através da sociedade capitalista:

“Em primeiro lugar, os trabalhadores são separados dos meios com os quais a produção é realizada, e só podem ter acesso a eles vendendo sua força de trabalho a outros. Em segundo, os trabalhadores estão livres de constrições legais, tais como servidão ou escravidão, que os impeçam de dispor de sua força de trabalho. Em terceiro, o propósito do emprego do trabalhador torna-se a expansão de uma unidade de capital pertencente ao empregador, que está assim atuando como um capitalista.”(Braverman,1987:54).

O funcionamento do processo de trabalho (compra e venda) torna-se um meio de expandir o capital e, portanto, um meio de se obter lucro.

Diferentemente do trabalho dos outros animais, o trabalho humano foi desenvolvido social e culturalmente e pode apresentar infinitas atividades produtivas,

podendo até mesmo produzir mais do que consome. Entretanto, o que diferencia a força de trabalho humano é "...seu caráter inteligente e proposital, que lhe dá infinita adaptabilidade e que produz as condições sociais e culturais para ampliar sua própria produtividade, de modo que seu produto excedente pode ser continuamente ampliado." (Braverman,1987:58).

Paralelamente a esta característica específica do trabalho humano, um problema é apresentado ao capitalista. Este compra uma força de trabalho que é, ao mesmo tempo, infinita (em potencial) e limitada por aspectos subjetivos e também pela história de vida do ser humano que vende sua força de trabalho. Diante desta situação, torna-se imprescindível o 'controle' do trabalho pelo capitalista, para que ele atinja seu objetivo, ou seja, a obtenção do lucro.

No início do capitalismo industrial, esta situação ainda não se fazia presente. Nas primeiras oficinas de produção, o trabalho permanecia sob o controle dos produtores que tinham o conhecimento tradicional da produção.

O capitalista, com a propagação do trabalho assalariado, precisa aumentar a produtividade e também extinguir o ócio dos trabalhadores (que para ele representa custo), por isso, "ensejou uma arte inteiramente nova de administrar, que mesmo em suas primitivas manifestações era muito mais completa, autoconsciente, esmerada e calculista do que qualquer coisa anterior." (Braverman,1987:66).

Nos fins do século XIX e princípios do século XX há um enorme aumento das empresas e também a aplicação da ciência à produção e, incentivado por esses acontecimentos, Taylor inicia o movimento da gerência científica que significa o "empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão." (Braverman,1987:82).

Segundo Braverman (1987), Taylor pode ser considerado o pioneiro de uma revolução na divisão do trabalho porque, dentre outros aspectos, elevou o conceito

de controle a um plano novo. De acordo com sua teoria, à gerência científica caberia a adequada imposição da maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado.

Após refletir sobre outras considerações decorrentes da gerência científica, Braverman explicita os três princípios fundamentais da teoria de Taylor. Eles merecem destaque porque podem proporcionar a observação da maneira de organizar o trabalho naquela época.

O primeiro princípio é a dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores; o processo de trabalho deve depender exclusivamente das políticas gerenciais. O segundo princípio é a separação de concepção e execução, ou seja, separação do trabalho mental e manual. Esta separação assegura o controle do trabalho pela gerência e barateia o trabalhador. Por fim, o terceiro princípio é a gerência científica utilizando do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e também seu modo de execução.

Taylor elaborou também, em sua proposta, a gestão dos tempos e movimentos e o seu projeto, além de estudar a melhor maneira de produzir, pressupunha a cooperação recíproca entre capital e trabalho. A forma de organização propagada deve-se à necessidade do capitalismo organizar novas formas de gestão do trabalho para atender ao novo padrão tecnológico, imposto pela segunda Revolução Industrial.

Iniciava uma nova maneira de acumulação e, com ela, a intensificação do trabalho para elevar a reprodução do capital. Pode-se dizer que

“... a reordenação do padrão tecnológico que se seguiu à Segunda Revolução Industrial foi marcada pelo conflito aberto entre capital e trabalho. As novas formas de gestão introduzidas visavam rebaixar os salários e desqualificar as profissões através de uma nova composição entre ‘trabalho

vivo' e o 'trabalho morto' ou seja, cada trabalhador passaria a operar máquinas e ferramentas desenhadas e organizadas com o objetivo de serem mais produtivas." (Heloani, 1996:12).

Esse fator foi seguido por uma reação dos operários consubstanciada na efetivação dos sindicatos que defendiam os direitos dos trabalhadores, que não contavam mais com autonomia e criatividade no desempenho de suas funções.

Os ideais tayloristas incorporaram, a partir de então, as propostas de gestão da subjetividade, as quais foram concretizadas num projeto de cooperação entre trabalho e capital. Esse projeto pode ser estruturado através de algumas características principais. Primeiro, estabelece uma reciprocidade entre sujeitos diferentes (capital x trabalho) possibilitada pela prosperidade de ambos. Na verdade, "Taylor nos induz a pensar que capital e trabalho se fortalecem com a prosperidade e a cooperação. Implicitamente, inicia o processo de modelização do corpo através da construção desta arquitetura da visão sobre o trabalho." (Heloani, 1996:18). Além disso, a gestão especificada justifica as diferenças entre as tarefas manuais e intelectuais, ou seja, a especialização ou dualização do trabalho. Um fator importante neste contexto foi a modificação da administração empírica para a administração científica como um fator determinante para acabar com a indolência dos trabalhadores.

Por fim, o taylorismo propagou a revisão do papel do departamento de planejamento de organização de tarefas ou do trabalho. Sendo que

"Será este departamento que vai acumular o saber sobre o desempenho dos trabalhadores e buscar o modo mais adequado de organizar os insumos para a produção. Para tanto, realiza estudos de como

determinar ‘cientificamente’ o ritmo e as tarefas que cada indivíduo pode suportar. Elabora instruções escritas e minuciosas de como executar cada tarefa. Em última instância, permite elevar a produtividade e com ela os salários que mantém o discurso de cooperação e o próprio projeto de administração científica.”(Heloani,1996:25).

O projeto detalhado anteriormente foi se aperfeiçoando até o surgimento do projeto fordista. Ford desenvolveu uma nova proposta de gestão da produção, a linha de montagem, e reformulou o projeto de administrar individualmente o trabalhador no exercício dos tempos e movimentos. Nesta nova proposta, o trabalhador não se movimenta no interior da fábrica e é abastecido de peças nas próprias esteiras.

Para este fim, a “... administração dos tempos se dará de forma coletiva, pela adaptação do conjunto dos trabalhadores ao ritmo imposto pela esteira.” (Heloani,1996:45).

Além disso, incorporou um projeto de melhoria das condições de vida do trabalhador, no qual os salários deveriam ser proporcionais à produtividade, levando à prosperidade e à sociedade de consumo de massa. Porém,

“ O projeto fordista de crescimento de salários começa a sofrer pressões por parte do grande capital, nos Estados Unidos, à medida que a Europa e o Japão reconstróem suas economias e passam a disputar o mercado no final dos anos 50. Têm início várias ações para a redução de salários como a NEP (Nova Política Econômica).” (Heloani, 1996:8).

A fuga do trabalho foi uma reação da classe trabalhadora e as empresas passam a contar com um índice de absenteísmo nunca tido antes. Há uma necessidade de revisão dos mecanismos de organização do trabalho para levar o operário de volta à fábrica e é neste contexto que algumas alterações passam a ser sistematizadas nas organizações.

As modificações na organização do trabalho e os avanços tecnológicos podem ser relatados por trabalhadores veteranos que acompanharam o desenvolvimento da empresa que mantém a escola objeto do estudo. Conversando com a aluna M., a título de exemplo, perguntei quando entrou na fábrica e também se algo modificou daquele momento. Respondeu-me que foi contratada em 1977 e sobre a mudança...

“ Totalmente. É outro modo de trabalhar, agora é multinacional, trabalho em equipe, o maquinário é novo. As máquinas são tudo(sic) em inglês, muita parte a gente não sabe o que é.”

Assim disse sobre o início, em 1977:

“ Era (sic) aquelas máquinas velhas que deixava (sic) a gente sem dedo. Tinha o chefe que pegava muito no pé, não deixava nem olhar do lado, contava quantos pacotes a gente fechava, tinha que fechar de 4 a 5 pacotes por minuto, se não conseguisse não ficava...”

A história de vida dessa aluna, veterana de fábrica, traz um pouco da história do seu trabalho e das mudanças implementadas no interior da organização empresarial nos últimos anos. Ilustra bem o maciço investimento em tecnologia, as alterações para maior domínio da mesma e as conseqüências para o trabalhador.

Fleury (1994) associa à idéia de modificações e introdução de novidades nas empresas o tema da cultura organizacional. Para ela, o conceito de cultura organizacional é importante para a apreensão e análise dos fenômenos educacionais.

O conceito de cultura adotado é o mesmo de Schein (1985) que define

“a cultura como o conjunto de pressupostos básicos que um grupo descobriu, desenvolveu ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna e que funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como forma correta de perceber, pensar e sentir com relação a esse problema.”(Fleury,1994:22).

Atualmente, as tendências às mudanças no cenário político, econômico e social são cada vez mais intensas, como também as transformações nas regras do mercado nacional e internacional e a ascensão do ideal neoliberal. Assim, a conjugação de forças externas e internas à organização pode impulsionar mudanças nos padrões culturais da empresa.

Para Fleury, as empresas que modificam seu padrão cultural e que se antecipam são aquelas que

“... desenvolvem uma cultura mais favorável à mudança e que, entre outros traços, apresentam os seguinte: consideram a atividade humana provocativa, orientada em direção à resolução de problemas, sendo a cooperação possível orientação em direção ao futuro próximo, o ambiente é considerado como administrável e controlável, o pensamento integrativo prevalece em oposição ao segmentalismo e a presença de agentes inovadores em posições de comando reforçando a capacidade de inovação da organização.” (Fleury, 1994:24)

Na empresa multinacional, essas modificações iniciadas nos anos 80, segundo a mesma autora, são: redução de níveis hierárquicos, quadro estável de pessoal, investimentos em treinamentos de pessoal operacional, técnico e gerencial, entre outras modernizações que transformaram de forma significativa os padrões culturais e as relações de poder existentes. Esta situação é perfeitamente concreta quando analisamos a empresa que mantém a escola pesquisada.

Os trabalhadores e alunos apresentam uma visão positiva das mudanças tecnológicas e organizacionais porque foram sendo introjetadas como algo positivo e que traria benefícios para todos; por isso, elas ganharam a adesão da maioria dos funcionários. Uma dessas mudanças é o envolvimento do trabalhador na qualidade da empresa através da sua participação e da efetivação de controles mais sutis. Segundo Heloani,

“controles se estruturariam a partir da gestão da percepção dos trabalhadores mediante enunciados

sobre a dependência e incapacidade destes de organizar a produção. Como consequência, justificar-se-ia a fusão efetiva com a organização à semelhança da mãe protetora e ao mesmo tempo opressiva.” (Heloani, 1996:8)

As atitudes e opiniões dos alunos e trabalhadores da Nestlé, traduzidas em depoimentos, realmente comprovam a descrição de Heloani.

A ‘mãe protetora’ é aquela que oferece assistência psicológica, preocupa-se com a família do trabalhador oferecendo atividades recreativas e trata-os como colaboradores da empresa. A ‘opressão’ se faz presente na instabilidade do emprego se as determinações e as exigências não forem cumpridas. Dentre elas, encontra-se a escola que foi uma maneira de cobrança e pressão da empresa sobre os funcionários para que o contrato fosse cumprido. Todos os alunos entrevistados comprovam a situação de ‘pressão’ para o ingresso deles na escola; ainda enquanto professora, ouvi muitos depoimentos informais que demonstravam a necessidade de freqüentar as aulas para garantir o mínimo de estabilidade no emprego.

A transcrição abaixo apenas exemplifica, através da resposta de dois alunos, o explicado anteriormente.

“Por que você entrou na escola?

Mais por exigência da fábrica e por nosso dia-a-dia, porque senão o que que acontecia, as coisas iam evoluindo e a gente ia ficando para trás, então com essa oportunidade que a empresa deu fez com que eu chegasse até esse momento onde estou hoje.

Como foi essa exigência?

Ah... da própria empresa porque eles colocavam bilhete todo dia, depois viram os certificados, quem tinha e quem não tinha, acho que concluíram que não eram muitos que tinham então colocaram a escola.” (Aluno G.)

“Por quê você entrou na escola ?

Entrei porque, não sei se você conheceu a psicóloga, ela começou a falar que precisávamos estudar , que a firma tá(sic) exigindo, aí resolvi entrar. Entrei e gostei, viu?

Como era a exigência ?

Precisava estudar porque eu tinha só até o 4º ano e precisava ter um grau mais alto para ficar na firma.”

(Aluna M.)

Porém, até mesmo a parte repressiva deixa de ser negativa e reaparece como algo positivo, algo que a empresa oferece como benefício aos ‘colaboradores’. Este fato poder ser observado nas respostas das questões anteriores, quando o aluno cita a empresa como geradora da oportunidade de estudar. Na verdade, a idéia de ‘repressão’ cede espaço à idéia de mãe ‘protetora’.

Recordo-me de diversos depoimentos informais, ainda enquanto professora, que retratavam a questão da empresa como fornecedora de benefícios nunca existentes. Como exemplo, posso citar as suntuosas festas para os que se tornassem veteranos, os churrascos comemorativos e até mesmo a oportunidade que a empresa oferecia para que a família fosse visitar o local de trabalho do ‘colaborador’.

As modificações na organização do trabalho nas empresas contaram também com outras causas: o investimento muito grande da tecnologia impulsionou o aumento da produtividade e tornou-se imprescindível a adesão do trabalhador aos programas de aumento da produtividade. Para tal fim, foram criadas novas formas de gestão da produção em que o controle e o poder sobre a atividade do trabalhador se tornam mais sutis. O objetivo principal é “obter a aceitação das regras ou normas das empresas”, sendo que “a dominação estará baseada muito mais na introjeção dessas normas do que na repressão propriamente dita.” (Heloani,1996:93)

Além da adesão à gestão do tipo participativa, a empresa atual, para competir internacionalmente, desenvolveu inúmeras alterações no modo de organização do trabalho, uma delas é a exigência de um trabalhador flexível, que saiba resolver problemas através da iniciativa própria e que tenha maior responsabilidade. A origem do Programa de Qualidade Total veio atender a essas necessidades.

A seguir, explicarei como foi implantado e desenvolvido o Programa de Qualidade Total pela Nestlé, utilizando as informações obtidas através de uma entrevista com a psicóloga que acompanhou o desenvolvimento do Programa na empresa.

Inicialmente, a psicóloga destacou que a qualidade total está presente na empresa e também na “qualidade de vida” de todos nós.

Depois, passou a explicar a origem e o funcionamento do programa implantado em todas as unidades, por ordem da sede da Nestlé. Para isto, contratou-se um consultor para detectar líderes através de uma análise comportamental. Este sistema também foi utilizado com os trabalhadores que, em 1991, passaram a ser nomeados “colaboradores”.

Com a participação da chefia foram elaborados oito módulos de treinamento para os colaboradores e desenvolvidos filmes e dinâmicas de grupo com duração de aproximadamente quatro horas.²

² O material da entrevista está anexado no final da dissertação.

Vários temas destacaram o significado de Qualidade, desde 1950 aos nossos dias: criatividade, excelência, relação humana em casa, no trabalho e a relação empresa-colaborador, entre outros.

Uma outra questão abordada foi a gestão participativa visando a qualidade na produção. Algumas frases dos folhetos dos treinamentos ilustram, de modo imperativo, este objetivo: “melhorar a produtividade”, “melhorar a qualidade dos produtos”, “não desperdiçar material”. Além dessas mudanças, foram eliminadas quatro hierarquias da fábrica, diminuindo consideravelmente o número de encarregados.

Foram realizados também alguns eventos: o “Dia do House keeping” realizado em março de 1993, que serviu para por a casa em dia e foi realizado por equipes organizadas que fizeram uma limpeza na fábrica; a semana da saúde; palestra sobre pragas; entre festas para os colaboradores e familiares em dias especiais.

A reação de alguns funcionários (a maioria membros do sindicato) demonstra a percepção dos trabalhadores frente a este projeto; a folha: “Nestlé- um ninho de cobras”, anexado no final do texto, ilustra fortemente este fato.

Este tipo de trabalho, sendo realizado por uma psicóloga, caracteriza o que Heloani designou de “a gestão da dimensão psicológica de dominação” e apresenta como intenções primordiais: o desenvolvimento da autonomia dos trabalhadores, o desenvolvimento da aceitação das regras da empresa e a garantia do aumento da produtividade.

Essa longa exposição de idéias sobre a organização do trabalho na empresa capitalista teve a intenção de culminar com o Programa de Qualidade Total propagado pela empresa Nestlé, mantenedora da escola pesquisada. É neste contexto que se insere o nascimento da escola SENAP, bem como de todas as outras escolas mantidas pela Nestlé.

A intenção da empresa mostra-se muito clara: necessidade de permanecer com seus trabalhadores veteranos, facilitar o aprendizado nos treinamentos, aumentar a

produtividade, diminuir os desperdícios, enfim, lucrar mais. A escola deveria cumprir integralmente os objetivos propostos pela empresa, atendendo ao P.Q.T (Programa de Qualidade Total) na organização educacional. Antes de discutir essa constatação, faz-se imprescindível ilustrar a questão com algumas considerações acerca do P.Q.T na educação.



2.2. O Programa de Qualidade Total na educação

Segundo Gentili (1994), uma sequência cronológica das preocupações no campo educacional demonstra um “duplo processo de transposição”, ou seja, uma substituição, na educação, do discurso da democratização pelo discurso da qualidade.

A sequência cronológica é formada por cinco períodos fundamentais.

A principal característica do primeiro período é a preocupação em analisar os modelos teóricos existentes, com a intenção de construir um novo modo de produção do conhecimento. Os modelos a serem analisados são: o paradigma funcionalista e o enfoque crítico-reprodutivista.

As produções intelectuais entre os anos de 1983 e 1985 marcaram as preocupações do segundo período. Os estudos efetuados pretendiam evitar as características do autoritarismo e enfatizar os processos de democratização nascentes, com o objetivo de inserir o novo caráter político nas políticas educativas.

A terceira preocupação foi a democratização com qualidade que, segundo o autor, foi “a questão menos abordada e mais rapidamente abandonada”.(Gentili,1994:123). Depois deste período, a racionalidade empresarial foi considerada a matriz ideológica das preocupações do campo educacional e o debate sobre qualidade foi deslocado para o campo da discussão sobre a produtividade e a eficiência, marcando assim as características do quarto período.

Por fim, como quinta preocupação, o autor situa a eficiência e a produtividade em um quadro de ‘concertación’, sob o qual

“ a política educacional deve fundar-se em um ‘novo’ acordo ou pacto incorporativo (Estado-Igreja- sindicatos- elites- políticos- militares). A presunção é que, somente do acordo estabelecido poderá derivar-se uma política educacional eficiente e produtiva que ofereça coerência às demandas que exigem os novos padrões de competitividade no mercado mundial.” (Gentilli,1994:124).

Como consequência, há um abandono dos ideais de democracia das políticas educacionais e uma subordinação total da educação aos valores do mercado, porque “ os debates acerca da qualidade da educação foram assumindo a fisionomia que esta discussão possui no âmbito empresarial, não se diferenciando assim da lógica produtivista e mercantil que caracteriza os critérios segundo os quais é medida e avaliada a qualidade no mundo dos negócios.”(Gentilli,1994:126).

O discurso da qualidade na empresa apresenta alguns aspectos, dentre eles, a introdução da medição do nível de qualidade das empresas, gerando maior competitividade entre elas, a inovação da organização do processo produtivo, a preocupação com o aumento da produtividade e rentabilidade. Esses aspectos, seguindo o raciocínio do autor, estão intimamente próximos ao discurso e à preocupação de desenvolver a qualidade total nas escolas.

Na visão neoliberal, “somente é de qualidade aquele produto educacional que possui, como pré-condição, a capacidade de adaptar-se às demandas do mercado atuando competitivamente neste.”(Gentilli,1994:157). Portanto, “nada distingue os critérios de qualidade no campo educacional do modo como estes se formulam no mundo empresarial: adaptabilidade e ajuste ao mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade, mensurabilidade.” (Gentilli,1994:157).

O autor apresenta também alguns modelos de implantação da qualidade total no campo educacional, merecendo maior destaque o modelo de qualidade enquanto sistema institucional, por estar mais diretamente ligado à nossa realidade. Mesmo assim, o contexto brasileiro carece de uma referência empírica e concreta.

No programa desenvolvido pela coordenadora adjunta do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade subordinado ao MEC, Cosete Ramos, evidencia-se a EQT (Escola de Qualidade Total) como uma tentativa de aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico. O Programa consiste na aplicação do Método Deming³ de Administração na gestão de instituições escolares, tendo como principais objetivos acabar com a centralização administrativa, o isolamento pedagógico e a influência de grupos informais, que podem causar a ineficiência no campo educacional.

No campo escolar, as idéias de Deming foram aperfeiçoadas e difundidas por W. Glasser, sendo elas: gestão democrática ou por liderança da escola e das salas de aula; o diretor como líder da comunidade educativa; o professor como líder dos alunos; a escola como ambiente da satisfação das necessidades de seus membros; ensino baseado no aprendizado cooperativo; participação do aluno na avaliação de seu próprio trabalho; trabalho escolar de alta qualidade como produto de uma escola de qualidade.

Estamos presenciando, na educação brasileira atual, exemplos claros de valores propagados pela educação com qualidade total. Dentre eles, a 'medição' da qualidade do ensino realizada através das provas nacionais, criando uma certa competitividade e racionalidade entre as escolas; as políticas instituídas pelas agências internacionais que, devagar, começam a tomar conta do campo educacional e da consciência dos profissionais da educação: a consideração do aluno enquanto cliente; a não valorização da pedagogia; as atribuições de soluções simples aos problemas

³ "Toda a proposta de escola de Qualidade total baseia-se em uma tradução escolar dos citados 'pontos' de Deming: 1. Filosofia da Qualidade; 2. Constância de propósitos; 3. Avaliação do processo; 5. Melhoria constante; 6. Treinamento em serviço; 7. Liderança; 8. Distanciamento do medo; 9. Eliminação de barreiras; 10. Comunicação produtiva; 11. Abandono das quotas numéricas; 12. Orgulho da execução; 13. Educação e aperfeiçoamento; 14. Ação para a transformação." (Gentili, 1994:144).

educacionais, como por exemplo, a reformulação de material didático, em detrimento de outros mais complexos e difíceis de serem solucionados; a descentralização e a possível privatização do ensino.

Enfim, essa lógica de mercado vem tornando-se dominante por causa de algumas alegações sobre a educação, dentre elas, a falta de resposta às demandas e exigências do mercado, o não desenvolvimento do país como consequência e a necessidade de aproximá-los (mercado e educação) através de instrumentos de medição, que permitem ajustar e propor correções ao binômio educação- mercado.

É inquestionável a necessidade de desenvolver a qualidade nas escolas e de estreitar a ligação e a cooperação entre educação e mercado. Entretanto, minha preocupação é a falta de análise da pretensão política que se esconde na nova retórica da qualidade no campo educacional.

A subordinação da educação ao mercado não pode ser mais um processo de dualização e polarização social, ela deve, ao contrário, estar ligada a um fortalecimento da escola e também estar unida a uma democratização da educação. Porque,

“em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionado. Assim como não há democratização sem igualdade no acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social. Claro que isto não supõe baixar o nível de todos. Supõe, pelo contrário, ‘elevá-lo’ transformando a qualidade em um direito e não em uma mercadoria vendida ao que der a melhor oferta.” (Gentili, 1994:176).

As considerações realizadas anteriormente ilustram que o PQT desenvolvido pelas organizações empresariais está ganhando campo também na educação. No caso específico da escola pesquisada, torna-se muito complexo realizar uma ligação estreita com todas as questões abordadas porque não se trata de uma escola pública, portanto, não apresenta as mesmas características e intencionalidades das políticas públicas.

Contudo, uma indagação foi levantada e analisada neste percurso de estudo. A escola é fruto de um PQT e deveria, como destacado anteriormente, cumprir com as atribuições da empresa, desenvolvendo também um PQT que atendesse aos objetivos estritamente econômicos de sua mantenedora.

Para responder à questão, faço uma distinção fundamental entre o modelo empresarial e o modelo escolar que, no meu entender, é indiscutivelmente existente. Apesar de existirem muitos debates e controvérsias a esse respeito, acredito que a organização escolar apresenta, por oposição a outras organizações, alguns elementos específicos. É o caso, por exemplo, dos objetivos, quase sempre mais difíceis de definir e menos consensuais do que em outras organizações, a existência da matéria prima humana que oferece outro caráter à escola, o fato de os professores terem a mesma formação dos outros integrantes da equipe escolar, a impossibilidade de se medir com precisão os resultados obtidos como se faz nas organizações empresariais, dentre outros. (Lima, 1998)

Decorrente desses objetivos, o que diferencia a escola de uma empresa é o fato de que a primeira não deve trabalhar com o aluno-cliente que será moldado e lapidado na organização educativa. A escola trabalha com seres humanos que apresentam a possibilidade de gerar divergências, conflitos, construção de consensos e crescimento pessoal, além de serem capazes de sonhar, aspirar e transpor limites. Por isso, acredito que a escola SENAP saltou além do esperado pelo PQT imposto pela empresa.

Os professores, diretora e alunos demonstraram, em vários momentos das entrevistas, que todos participavam do processo educativo e que os benefícios alcançados foram válidos para a vida e não apenas para o trabalho, ou melhor, para a produtividade no trabalho.

Finalmente, concluo que a equipe escolar, em momento algum, subordinou a educação aos valores do mercado (consubstanciados nos objetivos da empresa), portanto, preocupou-se em desenvolver o indivíduo integral, que se relaciona- aprendendo e ensinando- no trabalho, na escola, em casa, na rua, no clube. A empresa não está equivocada ao pretender a qualidade e muito menos em visar o lucro; ao contrário, está apenas cumprindo seu papel. Ao fazer isto, abriu espaço para que algo positivo, e além do que pretendia, fosse concretizado.

Acredito que o profissional da educação precisa aproveitar as oportunidades para concretizar seus ideais, para transpor os limites impostos pelo mercado em tempos de neoliberalismo. Esta foi a verdadeira intenção que presenciei e vivi no decorrer da pesquisa, com os integrantes da escola estudada, desde professores e alunos até a direção.

Finalizo esta reflexão transcrevendo algumas questões e respostas das entrevistas que ilustram a conclusão final do trecho anterior.

Primeiramente, pretendo comprovar a real pretensão dos professores envolvidos com o processo educativo da escola, que, sem margem para dúvidas, está longe dos objetivos do mercado. Para isto, transcrevo o que uma das professoras entende por educação. Logo depois, e completando a questão anterior, uma aluna entrevistada responde por quê e para quê o estudo foi ou não positivo na sua vida.

Finalizo com duas professoras que respondem quais eram os objetivos da equipe escolar, sendo que as duas destacam a presença de objetivos distintos entre empresa – escola.

O que você entende por educação?

Primeiro que não há separação entre educação formal e informal. É lógico que há diferença na educação sistematizada formal onde você tem a incumbência de acesso ao saber historicamente acumulado e você tem a educação informal que são as experiências extra escolares, mas não dá para separar, dentro do espaço escolar necessariamente temos que estar reaproveitando essa educação informal, a experiência que carregam. Tanto é que todos os projetos que desenvolvemos estão intimamente ligados aos interesses que os alunos têm. Evidente que os projetos que desenvolvemos estão intimamente ligados com o interesse que têm no momento, por exemplo, o projeto de visitas ao banco porque queriam aprender manusear as máquinas, ao correio porque queriam aprender endereçar cartas, ao cinema porque nunca tinham entrado em um, sempre voltados a eles.

A educação para mim é a possibilidade de dar acesso, de poder... ampliar os horizontes, de qualquer ser humano, criar possibilidades infinitas.

É exatamente isso. Na sua ação pedagógica você tem seus objetivos, suas metas, mas extrapola, as atitudes, os valores de vida que advém desse processo são muito maiores. (Professora C., grifos meus).

Qual foi a contribuição maior da escola?

“Depois que você aprende, vale para todos os lugares, para o trabalho e também para a vida. Depois que eu aposentar posso abrir um negócio, tenho mais conhecimento. Vai servir para mim lá fora. Então tudo é válido.” (Aluna M.)

E a escola, qual é a finalidade dela?

“É bem esta que eu coloquei, trabalhar a formação do cidadão que apesar de ser uma escola ligada aos interesses da empresa ela não atende só aos interesses da empresa. Acho que ela não atende a eles porque são exclusivamente voltados para a produção então teríamos que ter um curso técnico e isso nós não oferecemos.” (Professora A., grifos meus)

Qual o objetivo do projeto da escola?

“O projeto da SETA é um projeto que vem de São Paulo. Não sei se eu colocaria aí os objetivos...

Porque como foi um acordo, um convênio feito entre a iniciativa privada que é a Nestlé e a USP, penso que existem objetivos de todos os lados. A faculdade de estar expandindo conhecimento, fazendo pesquisa e favorecendo esse pessoal que não voltaria mais para a escola, e da escola em si seria de estar oferecendo todas as ferramentas possíveis para que eles crescessem ainda mais como indivíduos. O da Nestlé acredito que seja mais a produtividade e



também de ter pessoas formadas com mais competência com certeza é favorável tanto para um quanto para outro.” (Professora S.)

As três professoras entrevistadas destacaram a importância do educando no processo educativo e o ideal de formar cidadãos atuantes na sociedade como um todo. Ressalto a fala da professora A. ao apontar que, apesar de apresentarem objetivos distintos, a mantenedora e a escola não estavam oferecendo um curso técnico e por esta razão poderiam ir além dos objetivos primeiros da empresa.

As citações anteriores comprovam que a organização escolar é diferente da empresa porque é formada por seres humanos que podem, dentro do processo educacional, redefinir objetivos e “criar possibilidades infinitas.”

Enfim, a idéia deste capítulo era explicitar os motivos da origem e manutenção das escolas pela empresa; a transcrição anterior procurou iniciar o estudo sobre os objetivos educacionais concretizados na escola através dos ideais educacionais da equipe pedagógica. Devo esclarecer que, nas análises posteriores sobre a “vida” no cotidiano escolar, aprofundo as idéias sobre o trabalho pedagógico da organização escolar pesquisada.

3. TRABALHO E EDUCAÇÃO

Ao estudar uma realidade delimitada, é fundamental a contextualização do espaço explorado e uma visão geral da situação pesquisada para que o estudo não fique restrito a alguns aspectos e perca seu sentido global. As reflexões deste capítulo contribuíram para analisar o contexto da escola, a finalidade com que a mesma foi implantada e, por fim, enriquecer a visão fragmentada que possuía no início do estudo.

A idéia é refletir um pouco mais sobre o universo da pesquisa. O maior número de horas do dia dos educandos é dedicado ao trabalho na fábrica, uma jornada de oito horas diárias durante cinco dias da semana, somando quarenta horas semanais, daí abordar as questões envolvidas com este trabalho e a ligação com as questões educacionais situadas neste processo. Para a concretização do aprofundamento do estudo, incorporei alguns elementos teóricos, com o objetivo de abordar o tema com criticidade.

O texto está dividido em três etapas distintas, porém, complementares.

Na primeira etapa, faço uma abordagem da evolução histórica do trabalho e da educação, pretendendo refletir sobre o relacionamento atual deste binômio.

Posteriormente, evidencio as principais exigências feitas ao trabalhador ao longo das transformações sociais, tendo como meta inserir o trabalhador da escola pesquisada no contexto do terceiro milênio. Na conclusão, preocupo-me com o objeto de estudo, a gestão escolar, fazendo uma análise do papel desempenhado por ela e a implicação do seu papel para a qualidade de ensino defendida pela empresa e a qualidade de ensino pretendida pela equipe escolar.

3.1. Mudanças sociais e educação

Existem várias abordagens sobre o problema das relações entre educação e trabalho. Saviani (1994) distingue a concepção que contrapõe de modo excludente educação e trabalho da concepção que entende a primeira como sendo decisiva para o desenvolvimento econômico.

Apesar das diferentes posições, há um vínculo entre as formas de organização do trabalho e o sistema educativo ao longo da sociedade capitalista, por isso, as políticas educacionais estão intimamente relacionadas com a evolução do trabalho.

As mudanças que se processam, atualmente com maior velocidade, determinam transformações importantes na instituição escolar. Daí dizer que

“ O modo de produção capitalista tem experimentado alterações significativas, próprias de sua evolução permitindo modificações na maneira de reproduzir a força de trabalho. A educação, como componente do processo de formação do trabalhador, é integrante do mecanismo de reprodução da força de trabalho, sendo, portanto, sensível a estas alterações.” (Machado, 1989:15).

A seguir, faço uma reflexão sobre o desenvolvimento histórico da ligação entre trabalho e educação, para compreender as novas coordenadas projetadas para o problema.



No século XVI, a organização da produção estava baseada no emprego das famílias camponesas na produção de mercadorias. Já no século XVIII (1760 em diante), com a Revolução Industrial, as cidades tornaram-se centros da vida social através da produção fabril.

Com relação à educação, esses dois períodos históricos também se diferem. No primeiro, a cultura ainda não se diferenciava da religião e a educação era um conjunto de técnicas para as elites, não apresentando componente prático; no segundo período, a característica principal é o sentido prático da vida. As escolas ensinavam, além da religião, outras habilidades, mas para quem tinha status, era um novo modo de educação que ainda não atendia o povo. (Machado, 1989)

Saviani (1994) evidencia, ainda no primeiro período, a existência de duas fases distintas: o 'comunismo primitivo', não havia classes e tudo era produzido em comum para a sobrevivência dos homens, sendo a educação parte integrante deste processo; e a divisão dos homens em classes, por causa do surgimento da propriedade privada:

“... a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da escola. A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho; o povo se educava no próprio processo de trabalho era o aprender fazendo.

Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a.”.(Saviani,1994:148).

O mesmo autor distingue a Antigüidade da fase seguinte, Idade Média, através da troca do trabalho escravo pelo trabalho servil. Nesta etapa, a maioria dos indivíduos continuava sendo educada no próprio processo de trabalho.

O artesanato, presente no modo de produção feudal, fortaleceu as corporações de ofícios e a acumulação de capital, possibilitando o crescimento de uma atividade mercantil que dá origem ao capital. Com a acumulação de capital pelo burguês, através do comércio, há um investimento na própria produção, originando a indústria. Cresce, a partir daí, o modo de produção capitalista. (Saviani,1994).

Um novo período é iniciado, as cidades tornam-se o centro da vida social que cresce pela liberação dos trabalhadores pela agricultura. Existem, nesta sociedade, novas relações de produção pautadas por uma estrutura de classes polarizada pela burguesia, de um lado, e pelo proletariado, de outro.

A sociedade capitalista rompe com a idéia de comunidade para trazer a idéia de sociedade. O princípio regulador da sociedade moderna é a liberdade, significando que cada um é livre para ter sua propriedade; no entanto, o trabalhador, despojado de seus meios de existência, conta apenas com sua força de trabalho, vendida para o capitalista através de um contrato.

A sociedade contratual traz a necessidade de generalização da escola, porque ela implica no nascimento da ciência e na utilização e expansão do conhecimento para o desenvolvimento das atividades industriais. Saviani assinala que

“Esta é uma questão que ainda hoje está presente, ou seja, o desenvolvimento da escola vinculado ao desenvolvimento das relações urbanas. É o que por vezes se chama de vínculo entre a escola e os padrões urbanos. Quanto mais avança o processo urbano-industrial, mais se desloca a exigência da expansão escolar. Por aí é possível compreender exatamente por que esta sociedade moderna e burguesa levanta a bandeira da escolarização universal, gratuita, obrigatória e leiga. A sociedade básica deve ser estendida a todos.”
(Saviani, 1994:152).

A escola se comporta, portanto, como uma agência educativa que forma indivíduos civilizados e atende ao progresso do capitalismo. Ela socializa os indivíduos, familiarizando-os com os códigos formais integrantes da cultura letrada, capacitando-os para se integrarem ao processo produtivo.

A sociedade moderna capitalista impôs um mínimo de formação geral para o trabalhador para que este pudesse se integrar ao sistema produtivo. Decorrente deste fato, é a reconstituição, pela sociedade burguesa, da diferenciação entre as escolas destinadas à formação intelectual e as escolas para as massas, porque

“... o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber; mas, sem saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas ‘em doses homeopáticas’, apenas

aquele mínimo para poder operar a produção.”
(Saviani,1994:157).

Sobre a base de uma escola universal, houve uma divisão do sistema de ensino entre as escolas diretamente ligadas à produção (cursos profissionalizantes) e as escolas de qualificação geral (intelectual), geralmente ligadas à função de comando. Este é ainda um problema enfrentado pela educação, principalmente por países em desenvolvimento; ele está presente em todas as discussões sobre o rumo das políticas educacionais e, com a ascensão das novas tecnologias, parece existir uma forte tendência para a reversão deste quadro de dualização do ensino.

Com a análise anterior, embora sucinta, evidencia-se a dinamicidade da sociedade capitalista e como esta vem sofrendo alterações, juntamente com as alterações na educação, ao longo da história da humanidade.

Braverman(1987), analisando as tendências históricas da qualificação, apresenta algumas aproximações da educação com o trabalho e com o desenvolvimento do modo capitalista de produção; enfatiza, em sua análise, a sociedade norte americana. Inicialmente, aponta o aumento dos anos passados na escola no final da primeira metade do século atual. Para o autor, isto se deve, em primeiro lugar, às atuais exigências da sociedade urbana de alfabetização e familiaridade com o sistema numérico; além disso, está a necessidade de promover uma socialização do indivíduo que vem do campo para a cidade, daí a extensão média da escolaridade ser mais alta nas populações urbanas. Em segundo lugar, está o aumento da prática de especialidades científicas na produção como, por exemplo, a pesquisa, administração e gerência.

Prosseguindo em sua análise, Braverman destaca a existência de outros fatores que tendem a explicar mais precisamente a definição das exigências educacionais no sistema capitalista. Primeiramente, aponta que a depressão (fins dos anos 30) restringiu a participação dos jovens na força de trabalho, com o objetivo de, através da eliminação deste segmento da população no mercado de trabalho, reduzir o

desemprego. Depois, destaca que o período pós-guerra estimulou a procura de profissionais especializados em gerência por causa do ritmo rápido da acumulação de capital. Com isto, seguiu “ uma quantidade tão grande de pessoas graduadas em faculdade que pelos fins da década de 60 começou a manifestar-se em excesso”. (Braverman,1987:370).

O autor aponta várias conseqüências decorrentes destes fatores: o aumento das exigências aos candidatos a emprego, devido à disponibilidade de formandos em faculdades; o aumento da escolaridade para uma média de idade de 18 anos para conservar o desemprego dentro de limites razoáveis; a deteriorização do conteúdo da educação à medida que sua duração se estendia.

Finalmente, a relação entre a educação e o sistema capitalista de produção é ainda mais destacada pelo autor quando verifica o impacto econômico imediato do sistema escolar ampliado. Além de limitar o aumento do desemprego, o sistema escolar ampliado forneceu emprego para trabalhadores em construção, administradores, professores, dentre outros. Ainda mais, “ a educação tornou-se uma área imensamente lucrativa de acumulação do capital para a indústria de construção, para os fornecedores de todos os tipos, e para uma multidão de empresas subsidiárias.” (Braverman,1987:372).

Os dois autores, mesmo sendo de realidades e tempos distintos, admitem existir uma íntima relação entre a organização da sociedade e o sistema educacional; o último autor destaca que a educação, na maioria das vezes, é organizada com o propósito de servir aos objetivos do modo de produção capitalista.

Das colocações aqui apresentadas, decorrem duas questões fundamentais. A primeira delas diz respeito às inúmeras reformas educacionais que vêm surgindo e dos objetivos a que se propõem. Até que ponto elas não promovem a acentuação da dualização do ensino e o enriquecimento do capitalista?

Ferretti (1998), destacando contribuições de Popkewitz, assinala que

“... as reformas educacionais modernizam as instituições escolares, contribuindo para a regulação social em determinado momento histórico, no qual se realiza uma mudança social decorrente da transição de regimes de acumulação do modo de produção capitalista. Propõe o concurso da história e da sociologia para a compreensão das relações entre saber, poder e instituições sociais, especialmente, as educacionais. Trata-se de uma abordagem teórica que procura compreender a produção de um novo homem em um novo momento histórico, da produção de uma nova subjetividade adequada a uma nova forma de organização social do capitalismo atual.” (Ferretti, 1998:7)

O autor evidencia, como principais agentes do movimento de reformas, os organismos multilaterais enquanto representantes do capital na esfera internacional. Para alcançar os fins a que se propõe o capital, na atual conjuntura, esses organismos têm exercido seu papel por meio de eficientes estratégias, como por exemplo:

“ ... produz o discurso da busca da produtividade e da equidade social, a partir de ajustes político-econômicos orientados por diretrizes conhecidas como neoliberais, tratando países subdesenvolvidos de forma homogênea, ou seja, desconhecendo muitas das históricas diferenças entre estas nações. Impõe-se-lhes, portanto, determinados valores e

3.2. O entendimento da realidade, como orientação de seus projetos políticos nacionais, conforme a racionalidade da nova ordem mundial.” (Ferretti,1998:30).

As reformas, muitas vezes, consideram a esfera educacional dentro de uma racionalidade e dentro dos valores de mercado. No Brasil, presenciamos um amplo movimento de transformações educacionais que tendem a se integrar no amplo movimento de transformações político-econômicas em nível mundial.

É muito importante a reflexão sobre essas reformas, principalmente por profissionais preocupados com o verdadeiro processo educacional que foge à lógica do mercado, profissionais que sonham com uma educação literalmente universal e com qualidade para todos.

A segunda questão, decorrente da anterior, tem profunda ligação com o objeto de estudo: quais as implicações das reformas educacionais na formação do trabalhador e quais são as novas exigências feitas a ele, frente às mudanças do terceiro milênio?

As reflexões sobre o tema apresentam desdobramentos diretos sobre a escola mantida pela empresa Nestlé. Analiso, a seguir, as exigências atuais feitas ao trabalhador e a presença da gestão escolar no desenvolvimento e cumprimento das mesmas.

3.2. O trabalhador frente ao terceiro milênio

A escola, desde suas origens, foi colocada ao lado do trabalho intelectual, enquanto preparação dos futuros dirigentes. Com o crescimento da indústria, esse quadro se tornou ainda mais concreto, levando-se em consideração a crescente simplificação dos ofícios e a redução da qualificação específica. Saviani (1994) assinala:

“Tal processo ganhou nitidez com a chamada ‘Revolução Industrial’ que data do final do século XVIII e a primeira metade do século XIX. O fenômeno da objetivação e simplificação do trabalho coincide, pois, com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual. Assim, os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele se destacam, indo incorporar-se às máquinas, o que viabiliza a mecanização das operações manuais, sejam elas executadas pelas próprias máquinas ou pelos homens, os quais passam a operar manualmente como sucedâneos das máquinas, não necessitando, nessa condição, de fazer intervir as suas faculdades intelectuais.” (Saviani, 1994:158).

O trabalho humano passa a ser o trabalho intelectual e tem como característica o controle e a supervisão no interior da indústria. “É, assim, um indivíduo

político já que diz respeito ao exercício do poder de controle, de direção, de comando.” (Saviani, 1994:159).

A Revolução Industrial colocou a máquina no centro do processo produtivo e a escola nasceu como forma dominante de educação. Assim, apesar da existência de uma base comum e geral, o sistema educacional se dividiu entre a escola de formação profissional e a de formação geral, destinada às funções de comando.

A mecanização da produção representou a substituição do trabalho manual pelas máquinas e pela adoção do princípio mecânico. A organização do trabalho no interior da fábrica realizou-se de maneira a possibilitar maior produtividade, seguida de lucro, pelo empreendedor capitalista.

O taylorismo e o fordismo foram as primeiras formas autoritárias de organização deste trabalho e levaram

“ ao máximo a parcelização e a especialização como formas de intensificação do trabalho na produção seriada. A gerência se reservava o monopólio do conhecimento e toda a organização pressupunha um adestramento prático do trabalhador nas tarefas mecânicas e padronizadas, de tal maneira que habilidade tornou-se sinônimo de repetição rápida e com margem mínima de erros de um pequeno número de gestos predeterminados e fixos.” (Machado, 1994:170).

Na primeira etapa do processo de industrialização, os países estabeleceram um parque industrial razoável, com mão-de-obra pouco qualificada, somada a um

grande contingente de trabalhadores que não estavam preparados para enfrentar desafios mais complexos.

Essa realidade é perceptível, até a década de 1980, nas indústrias brasileiras, especialmente na indústria mantenedora da escola pesquisada. Grande parte dos alunos e trabalhadores vieram do campo para a cidade em busca de trabalho e, quando empregados, não precisavam apresentar grau de instrução.

“Em que momento você sentiu falta do estudo? No momento que eu mudei para a cidade. Vim do sítio e quando cheguei, vi a falta que o estudo fazia para mim.” (Aluno G.)

Mesmo sentindo falta do estudo para viver na cidade, o aluno conseguiu ser empregado, há dez anos, numa empresa multinacional.

Algumas alterações sociais, políticas e econômicas foram sendo introduzidas e, com a chegada das novas tecnologias, houve uma reversão enorme neste quadro.

Ferretti (1998) estuda a transição do regime de acumulação fordista a partir da análise dos seus elementos intrínsecos e da combinação dos fatores que levaram ao seu declínio para a emergência do atual estágio de desenvolvimento capitalista, a Acumulação Flexível.

O autor caracteriza o Fordismo como um modelo estruturado em uma base produtiva com tecnologia rígida e produção em larga escala. O equilíbrio do modelo está centrado na estrutura e funções do Estado do Bem Estar Social, que participa da reprodução do capital e da força de trabalho, ocupando um lugar central.

O modelo é extremamente rígido e, face a um mercado esgotável de bens de consumo duráveis e a um alto grau de organização dos partidos políticos e sindicatos dos trabalhadores, depois da Segunda Guerra Mundial, ele entra em declínio. Em seguida,

“ A estratégia econômica de superação do Fordismo, não sem grandes embates, constituiu-se na produção de uma nova base produtiva sustentada em novas formas de organização do trabalho e novas tecnologias (base para demandas de novas qualificações dos trabalhadores), na mundialização do mercado e na intensificação da hegemonia do capital financeiro.” (Ferretti,1998:9).

Para o autor, a nova ordem emergente, a Acumulação Flexível, tem que conviver com os traços fordistas, conjugando elementos do velho e do novo. Estão presentes, neste contexto, os organismos multilaterais (entre eles o Banco Mundial) que atuam na sedimentação da nova ordem mundial, interferindo na organização dos Estados Nacionais.

Machado (1994), para explicar a crise do modelo antigo, afirma que ele atendia às necessidades da economia de escala e da produção de massa e que as empresas procuravam sair da crise através da renovação do capital fixo, proporcionada pelo progresso técnico. Porém, alerta que a crise não pode ser resolvida pela inovação tecnológica e organizacional porque a aceleração do progresso técnico acelera a obsolescência do capital fixo, acentuando as crises. Por isso,

“ Em respostas a estes desafios, as empresas passam a buscar formas que reduzam os custos de capital e a necessidade de capital circulante, diminuindo, por exemplo, seus estoques; a encurtar, cada vez mais, os tempos gastos com a fabricação e a comercialização; a procurar uma melhor qualidade da produção; a se pautar pela flexibilidade de modo a atender, ao mesmo tempo, mercados distintos e a montar uma organização mais leve e ágil nas respostas às necessidades emergentes.”
(Machado,1994:172).

Em decorrência, há uma modificação total na maneira de organizar o trabalho no interior da empresa, surgindo novas necessidades e desafios ao domínio do trabalhador.

Machado (1994) define a nova forma de integração social no trabalho, decorrente de um tipo de racionalização de caráter sistêmico, de ‘sistemofatura’. Para garantir resposta imediata às demandas apresentadas, é imprescindível um planejamento rígido e formalista, que é feito a partir da apropriação de conhecimentos considerados adequados à execução.

A consequência imediata é que

“A racionalização sistêmica introduzida pela nova organização do trabalho diminui os espaços de liberdade que possa existir entre o trabalho prescrito e o trabalho realmente executado, pois são reduzidos ao máximo todos os componentes indetermináveis,

sujeitos a julgamento e enfatizados os passíveis de codificação, padronização e transferência.” (Machado,1994:176)

A mesma aluna que destacou o modo de funcionamento da fábrica em 1977 (p.41), explica como é a fábrica atualmente, em contraste com o período em que ela ingressou.

“Como é o trabalho hoje? Hoje é diferente, o chefe somos nós, nós somos responsáveis por nós mesmos, a gente nem vê a cara dele. Passa semana, as vezes mês(sic) e a gente não vê, só quando dá algum ‘pepino’ é que ele aparece de madrugada.”

Isso ocorre porque os operadores saem do âmbito da mera execução e entram nas tarefas de acompanhamento e ajuste dos equipamentos. O trabalho manual é acrescido do componente intelectual e surgem novos parâmetros a orientar o trabalhador, como a observação, leitura, solução de imprevistos, dentre outros.

Novos desafios são apresentados ao trabalhador na preparação da máquina, por isso, ele deve adquirir conhecimentos e habilidades para assumir tal responsabilidade. Além das exigências, são efetivadas novas formas de organizar o trabalho coletivo que parecem indicar um modelo descentralizado, porém, “...há um tempo informático que integra o que parece estar disperso. Além disso, o forte apelo à lealdade à empresa cuida de assegurar o mesmo espírito integrador e de restauração da centralização.” (Machado,1994:178).

Esse fato pode ser fortemente constatado através da análise da entrevista realizada com a psicóloga da empresa, descrita no capítulo anterior. Os treinamentos realizados para os funcionários da fábrica, especificamente, destacam e acentuam frases como: “seja profissional”, seja aperfeiçoador da qualidade”, “comunique-se”, “exponha suas idéias”, resolva seus conflitos” e palavras como “organização”, “comprometimento”, “união”, equilíbrio”, “confiança”, dentre outras.

O desenvolvimento do espírito coletivo no trabalho e a atuação enquanto colaborador são muito acentuados e retratam, ao mesmo tempo que uma união com a empresa, uma necessidade de “entender o seu recado”. Enfim,

“Essa forma grupal de organização constitui uma novidade capaz de introduzir ganhos significativos em termos de produtividade com a combinação de capacidades humanas, antes degradadas pelo esquema taylorista-fordista. Ela modifica a estrutura hierárquica verticalista anterior e confere espaços e oportunidades de manifestação, exercício e desenvolvimento de competências, ao permitir maior integração vertical e horizontal das informações.”
(Machado,1994:178).

Há, portanto, a necessidade de interagir com o equipamento, de decodificar mensagens e avaliar o desempenho segundo padrões preestabelecidos, daí a substituição da demanda de formação profissional direcionada para o aprender a fazer por outra formação que permita aprender a aprender.

Bueno (1999), utilizando argumentos de Vilkhovtchenko (1985), localiza o aparecimento de um novo tipo de organização da produção nos países capitalistas,

(decorrente da Revolução Industrial) que põe em xeque o Taylorismo ao exigir uma sociedade mais culta e trabalhadores melhor informados. O novo tipo de organização privilegia o ‘humanismo no trabalho’ que é a tentativa do capital para trazer as relações de produção até o nível de desenvolvimento de todos elementos das forças produtivas.

Há uma flexibilização da produção, o questionamento dos valores do modelo tradicional e a busca de alternativas, como a ênfase na participação, nos novos métodos organizativos e a preocupação com a qualidade dos produtos. Segundo a autora,

“... a revolução técnico-científica exigiria novos conhecimentos profissionais e novo elenco de qualidades morais e psicológicas da parte dos operários, bem como reforço da técnica, aperfeiçoamento organizacional e novas formas de trabalho, tudo isso somado à melhoria crescente dos padrões de desenvolvimento da classe operária, considerada como elemento fundamental das forças produtivas.” (Bueno,1999:42).

Uma das diretrizes atuais à formação do trabalhador é o “modelo de competências” em substituição ao conceito de qualificação.

Ferretti (1998), citando Hirata (1994), aponta para a multidimensionalidade do segundo conceito e define a qualificação:

“como qualificação do emprego (conjunto de exigências definidas a partir do posto de trabalho), qualificação do trabalhador (conjunto de atributos dos trabalhadores, mais amplo que o primeiro por

incluir as qualificações sociais ou tácitas) e qualificação como relação social, esta, historicamente redefinida entre capital e trabalho.”(Ferretti,1998:24).

Depois, citando Hirata (1994), o autor evidencia que competência é “...uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos e retomada em seguida por economistas na França.” (Ferretti,1998:24). E, em seguida, citando Desaulniers (1993), transcreve que “... competência designa saber ser mais que saber fazer e implica dizer que o trabalhador competente é aquele que sabe utilizar todos os seus conhecimentos – obtidos através de vários meios e recursos – nas mais diversas situações encontradas em seu posto de trabalho”. (Ferretti,1998:24).

Uma consideração decorrente das formulações anteriores, segundo Ferretti, é que o conceito de competência representa a atualização do conceito de qualidade, tendo em vista adequar o capital às novas formas pelas quais se organiza para obter maior e mais rápida valorização. Há um deslocamento da importância atribuída à qualificação formal e ao saber técnico para uma outra dimensão – o saber ser- que é colocar-se por inteiro, mobilizar-se em direção a um fim: a valorização do capital. O novo modelo

“... põe, no lugar da relação definida pela qualificação, uma outra, que é marcada pela imprecisão, pela fluidez, pela indefinição, pela instabilidade, onde o saber, a posse do conhecimento do ofício, tende a ser colocado em segundo plano, elevando-se ao primeiro um conjunto de ‘capacidades gerais e mal definidas que tende a

3.3. crescer com a aceleração das valorizações da organização e das atribuições.”(Ferretti,1998:25).

A segunda decorrência, merecedora de maior destaque, é o fato de a empresa flexível e integrada insistir no aumento da escolarização dos trabalhadores, em função da intelectualização do trabalho. A empresa também aponta para a necessidade de que esses mesmos trabalhadores desenvolvam atitudes e comportamentos para a atuação produtiva, como por exemplo, a disponibilidade, colaboração, participação, dentre outros.

Concluindo, evidencio a existência, muito recente e com grande intensidade, de uma preocupação com a formação do trabalhador. As intenções e desdobramentos desta evidência serão discutidos, a seguir, com a inclusão da escola pesquisada no contexto.



3.3. O trabalhador e a escola

Para integrar-se na sociedade moderna, o trabalhador deve, no mínimo, saber ler, interpretar a realidade, saber expressar-se, trabalhar em equipe, participar nas tomadas de decisão. Atualmente, ele tem que 'aprender a aprender' para poder acompanhar as mudanças e avanços que caracterizam o acelerado ritmo da nossa época.

O perfil em ascensão do trabalhador faz surgir uma preocupação por parte do empregador. Sem qualificação mínima, torna-se praticamente impossível o indivíduo colaborar com a produção com qualidade e, conseqüentemente, com o lucro da empresa.

O sistema dualizado de ensino – formação profissional x formação intelectual – sempre foi um problema para os estudiosos da ordem social injusta e da possibilidade de alteração da mesma. Na sociedade atual, entretanto, está presente a abertura desta discussão para outros setores interessados no desenvolvimento do país, porque está em jogo o crescimento do capital e a inserção no mercado global competitivo. Um destes setores é o empresarial. A falta de formação do povo brasileiro afeta diretamente a empresa que vem adquirindo, por conta da revolução tecnológica, uma nova maneira de organizar o trabalho e, conseqüentemente, vem requerendo um novo perfil de funcionário.

O debate é ampliado quando considerado o conflito existente entre o interesse do capital, representado pela empresa, e o interesse do trabalho, representado pelos trabalhadores e por grande parte da população alijada do sistema. Será que o empenho do setor empresarial na educação trará benefícios ao trabalhador? Qual é a finalidade dos investimentos concedidos pelo referido setor?

As colocações de Ferretti (1998) sobre a transferência da qualificação para a formação de competências no trabalhador levam à certificação de que o conceito adotado (competência) apresenta um problema de imprecisão. Em decorrência, nos países desenvolvidos, existe uma tendência em padronizar as competências sob a forma

de ações provisórias, mensuráveis e certificáveis. Exclui-se, mais uma vez, a possibilidade do questionamento político e é assumido o tratamento técnico.

O autor chama a atenção para que "... o papel a ser atribuído à educação nesse contexto, considerando os desdobramentos resultantes podem simplesmente colocá-la a reboque dos interesses produtivos, ainda que os discursos ressaltem seus aspectos formativos e gerais." (Ferretti,1998:28).

O discurso que atribui ganhos para toda a sociedade, na submissão da educação à produção está completamente equivocado: "...uma educação que se coloque nessa perspectiva assume um forte caráter instrumental, ainda que se justifique, para além da instrumentalidade, pela cidadania." (Ferretti,1998:29).

Braverman(1987) aprofunda a questão da qualificação exigida aos trabalhadores pelas atuais transformações tecnológicas. Ele identifica a existência de uma afirmação quase universalmente aceita de que o efeito das mudanças causou o aumento médio da qualificação dos trabalhadores. Entretanto, o autor aponta que os conceitos de qualificação, instrução e educação são vagos e também identifica o abismo que a noção de qualificação pode ocultar. Para ele, as transformações aumentaram o conteúdo médio científico, técnico e qualificado, porém, a massa de trabalhadores não ganhou com este fato, ao contrário, foi alijada do comando do processo de trabalho e sua qualificação diminuiu.

Resumidamente,

"...quanto mais a ciência é incorporada no processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo; quanto mais um complicado produto intelectual se torne a máquina, tanto menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador. Em outras palavras, quanto mais o trabalhador precisa de

saber a fim de continuar sendo um ser humano no trabalho, menos ele ou ela conhece”.
(Braverman,1987:360).

Braverman aprofunda a questão da qualificação e atribui à lógica do modo de produção capitalista o fato de os trabalhadores sofrerem uma desumanização no trabalho ao serem privados de seu direito inato de trabalho consciente e magistral. Na lógica do modo de produção capitalista, “... o trabalhador pode continuar uma criatura sem conhecimento ou capacidade, simplesmente uma ‘mão’ pela qual o capital faz o seu trabalho, mas tão logo ele ou ela seja apropriada às necessidades do capital o trabalhador já não pode mais ser considerado ou chamado não qualificado.” (Braverman,1987:378).

Essas considerações apresentam relação direta com meu objeto de estudo. As idéias do autor levam-me a concluir que a manutenção da escola para trabalhadores adultos por uma empresa capitalista está intimamente ligada ao interesse do capitalista na reprodução do capital. Entretanto, há uma outra lógica presente no processo: a dos profissionais implicados na educação.

O interesse do empresário pode ser divergente do interesse do trabalhador e do profissional que reflete sobre questões que não sejam a produtividade, porém, há uma pretensão em comum: todos se preocupam com a educação.

A escola SENAP, mantida pela empresa Nestlé, está inserida neste contexto de divergências de opiniões. É muito forte, no ideal do financiamento da escola, a relação da evolução da organização do trabalho no interior da fábrica e a necessidade de educação para atender ao novo padrão tecnológico e ao aumento da produtividade.

O trabalhador veterano deve aprender a trabalhar em grupo, estar atento à produção com qualidade, estar apto a solucionar imprevistos, e, apesar da experiência, não conta com um nível de abstração suficiente para cumprir com tal função. Qualidade

de ensino, para a empresa, está muito coerente com a noção de competências, anteriormente destacada.

Dois fatos ilustram essa colocação.

Nos treinamentos realizados semestralmente para as professoras, enfatizava-se a formação de procedimentos e atitudes no trabalhador. Destacava-se, constantemente, a necessidade de instrumentalizar os trabalhadores para a solução de problemas cotidianos. Muitas vezes, uma necessidade detectada em uma das empresas tornava-se objeto de ‘aplicação’ nas demais, através de conteúdos escolares.

O segundo fato é o não financiamento, pela empresa, do ensino de segundo grau, demonstrando que o objetivo maior já tinha sido efetivado. Professores e alunos, engajados no trabalho pedagógico, reclamaram deste fato.

Considerando o objeto de estudo, um outro lado entra em jogo: a equipe pedagógica e a gestão escolar, ambas envolvidas com o processo educacional.

O objetivo educacional, deste lado, apresentou-se muito distinto do da empresa e pôde ser evidenciado com o entendimento de cada professora sobre a educação e também com o trabalho pedagógico desenvolvido na organização escolar. Os dois fatos foram identificados com a análise do Programa de Qualidade Total, realizada no capítulo anterior.

A gestão escolar exerce um papel fundamental neste contexto. Mostrou-se consciente do objetivo que a escola tinha para a empresa e, ao mesmo tempo, consciente do papel da educação para a sua equipe e seus educandos, conseguindo, enfim, desempenhar sua função.

Mantendo as relações com a fábrica, abriu espaço para que, através da participação na organização escolar, fossem concretizados os objetivos da comunidade educativa. Estes, sem dúvida, extrapolaram a simples produtividade.

Acredito que, ao possibilitar o acesso à construção do conhecimento, a equipe e a gestão escolar foram além dos objetivos previstos pela empresa, porque não trabalharam apenas com pacotes fechados de conhecimento, substituíram a apropriação pela idéia de trabalhar com o conhecimento, possibilitaram a função do educando como sujeito da formação, procuraram resgatar a importância da cidadania.

Neste sentido, concluo que o papel da gestão implicou num trabalho de qualidade de ensino porque articulou os interesses burocráticos com os interesses e sonhos dos educandos. O destaque maior foi dado sempre em relação ao segundo.

Outras oportunidades semelhantes deverão ser aproveitadas por profissionais que trabalhem com as possibilidades.

Saviani (1994) afirma que estamos vivendo uma Segunda Revolução Industrial ou Revolução da Informática ou Revolução da Automação e que, nesta 'era das máquinas inteligentes' tendem a desaparecer as qualificações específicas e a elevar o patamar de qualificação geral através da constituição da escola como forma principal de educação. Desse modo,

“ ... a universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral) conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais, estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo.”
(Saviani, 1994:160).

A universalização do ensino é um desafio imposto a toda sociedade e ganha espaço até mesmo nos contextos empresariais. Defendo a idéia que devemos mobilizar todos os esforços e aproveitar todas as oportunidades para a concretização desse ideal. A educação, enquanto prática social, envolve seres humanos que não são dotados de aspectos meramente técnicos e racionais; ao contrário, a educação cria possibilidades infinitas e, muitas vezes, não planejadas pela classe dominante.

Um passo favorável à concretização desse ideal é a realização de um trabalho profissional que aponte "...na direção da formação do trabalhador capaz de dominar o seu fazer e o saber científico sobre ele, assim como capaz de desenvolver plenamente suas capacidade intelectuais para o enfrentamento de um trabalhador desafiador e demandante de efetiva criatividade e iniciativa." (Ferretti,1998:29).

Um trabalho comprometido com a formação de indivíduos críticos, capazes de refletir sobre a realidade e atuar socialmente em busca de seus sonhos. Um trabalho comprometido, sobretudo, com a efetivação da cidadania.



4. EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO.

Estamos presenciando uma espécie de revolução da qualidade. O contexto globalizado da economia desencadeou esta revolução e impôs a busca da excelência pelas organizações que pretendem garantir sua sobrevivência. A preocupação com a qualidade existe desde a era industrial, porém, as organizações da década atual demonstram prioridade com esta preocupação através dos seus programas que criam “círculos de qualidade”, estabelecem padrões exigentes de produção para garantir seu sucesso.

Mais do que nunca, a educação faz parte do debate no Brasil e no mundo, sendo que a busca pela qualidade de ensino está presente em grandes proporções nos diferentes discursos de educadores, administradores e políticos.

Passamos de uma fase de busca pela universalização do ensino, para uma fase de busca incessante pela qualidade de ensino, subtendendo que este ensino já se faz para “todos”. Mas, é possível definir qualidade em educação?

Decorrem desta questão, duas implicações: a primeira é que o termo qualidade é subjetivo, sendo que pensar a educação à luz da idéia da qualidade pode ser atrativo para alguns e, ao mesmo tempo, problemas para outros e “...não é aceitável legitimar uma idéia normatizante da qualidade que asfixie a imaginação dos atores escolares e a diversidade dos caminhos para a realizar”. (Sanches, 1997:165).

Posso considerar mais adequado falar das ‘qualidades’ da educação, na medida em que não existe uma característica global, ou uma medida única, que se identifique com a qualidade. Seria mais adequado falar das várias facetas que estão implicadas no conceito e dos vários pontos de vista que coexistem na sua análise.



A segunda implicação refere-se ao fato de ser impossível falar em qualidade sem explicitar a concepção de educação subjacente.

Neste capítulo, inicialmente, faço uma análise das duas visões opostas dos fins da educação que apresentam supremacia no contexto atual e busco uma correlação com a concepção de educação defendida pelos profissionais da escola estudada. Depois, examino várias perspectivas que ajudam a situar o conceito de qualidade de ensino, com a intenção de introduzir o papel da gestão na busca da qualidade.

Finalmente, faço uma reflexão sobre a existência de diferentes modelos de escola, tendo como objetivo inserir a escola pesquisada na discussão.



4.1. Diferentes visões de educação

Atualmente, há uma polarização relacionada ao debate sobre os fins da educação e as maneiras de atingi-los, sendo que as visões opostas trazem implícito suas concepções de como a sociedade e a economia funcionam.(Singer,1995). Existem outras visões de educação intermediárias e menos extremadas, porém, a análise das duas facilita a interpretação do contexto explorado com a pesquisa.

Segundo Singer (1995), as posições opostas são: civil democrática e produtivista. A primeira, civil democrática, encara a educação como processo de formação do cidadão, visando o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia. O centro do processo é o educando, a sua autonomia e a capacidade de libertar-se da tutela do educador. A contraposição é construída com a visão produtivista que atribui à educação o papel de preparar os indivíduos para o ingresso na divisão social do trabalho. “Educar seria primordialmente isto: instruir e desenvolver faculdades que habilitem o educando a integrar o mercado de trabalho o mais vantajosamente possível.” (Singer,1995:6).

A visão produtivista acredita que a educação pode promover o aumento da produtividade através do ganho individual e conseqüentemente social, que é fator importante de elevação do produto social e da eliminação da pobreza.

Além dessas preocupações básicas, a origem desta visão está na crítica neoliberal aos serviços sociais do Estado, cujos principais pontos atacados são: paternalismo, ineficiência e corporativismo. Para os defensores da visão referida anteriormente, “... o paternalismo seria o resultado da gratuidade do ensino, como o aluno e sua família nada pagam, eles não têm incentivo para melhorar o aproveitamento do primeiro e evitar que repita de ano. A gratuidade também torna o aluno passivo perante a má qualidade do ensino.” (Singer,1995:8)

Tendo como base a situação atual do ensino e a crítica neoliberal, diferentes países vêm desenvolvendo políticas educacionais (dentro da visão produtivista) que tornem o ensino competitivo, funcionando de acordo com as normas do mercado.

Dois exemplos são: a reforma escolar chilena e o “school based management”. Na primeira, o Estado passou a conceder bolsas aos estudantes, que têm liberdade de escolher sua escola (o esperado era que a competição entre as escolas pelas bolsas levasse ao aumento da qualidade). O segundo exemplo tem ocorrido em países como Estados Unidos, Canadá, Austrália, dentre outros de língua inglesa.

Na realidade brasileira, detectamos a aplicação sutil de medidas condizentes com a visão produtivista. Exemplos são os exames nacionais que determinam a competição entre as escolas, a municipalização do ensino e a aplicação de formas de racionalização da gestão das escolas.

As visões opostas de educação determinam também finalidades para se atingir a qualidade do ensino e é esta a questão merecedora da minha atenção na presente pesquisa. As propostas de racionalização da gestão, na maioria das vezes, pretendem resolver os problemas da qualidade de ensino pela adoção de técnicas de gestão empresarial e

“... na verdade, esta aplicação dos modelos de gestão da qualidade às escolas vem na continuidade dos processos de taylorização da organização e administração das escolas que se desenvolveram, principalmente, na primeira metade do século XX. O que mudou foram os métodos e as receitas e não os critérios que serviram de base.” (Barroso, 1996:183).

Não discordo de algumas críticas feitas à atual situação do ensino brasileiro. Parece-me que a burocracia presente no sistema educacional acaba impedindo um bom

funcionamento das nossas escolas e também impondo uma estrutura altamente rígida e autoritária. Este fato é detectado por muitos integrantes da educação e, também, na fala dos profissionais da escola pesquisada.

A diretora, quando questionada sobre a figura do diretor, demonstra que esta foi uma das maiores dificuldades encontradas por ela durante sua atuação no sistema público de ensino:

“O que você acha que caracterizava a figura do diretor?

Eles verbalizavam que eram representantes do governo, então, tudo que o governo do Estado passava eles assumiam como se fosse prerrogativa deles, vivíamos um período de muito autoritarismo e de abertura recente, dizíamos que esse “ranço” os diretores não conseguiram perder. Eles eram extremamente autoritários.”

A professora C., quando questionada sobre as dificuldades encontradas na escola pública que havia lecionado, também detectou que a estrutura burocrática impedia o desenvolvimento de algumas atividades que exigiam o esforço de outros integrantes da organização escolar:

“Quando dei aula no CEFAM para o segundo ano de Didática, o que impedia mais o meu trabalho (Já que tínhamos um pouquinho de contato com as tendências pedagógicas: Frenet e alguns textos da

Jolibert), por exemplo, foi quando tentamos organizar uma espécie de seminário, levar os alunos para algumas visitas, mas foi um sacrifício, inclusive eu não consegui levá-los, porque teve um monte de empecilhos, precisei de um ofício da administração para conseguir um ônibus municipal, não houve pré-disposição nem da coordenadora do CEFAM nem da diretora. Tudo que tentávamos fazer barrávamos na direção. Os alunos sentiam isso demais, nas reuniões que tínhamos com a diretor, várias vezes ela mandava as professoras calarem a boca.”

Porém, é muito importante atentarmos para o fato de se pretender reduzir os problemas das escolas aos problemas de gestão. Não podemos esquecer que a escola é uma organização complexa e que apresenta conflitos de idéias e um contexto dinâmico, por isso, não podemos adotar técnicas prontas em qualquer ambiente escolar.

A contribuição dessas inovações é significativa, mas é fundamental considerarmos que as mudanças nas organizações implicam conseqüências variadas que extrapolam o limite da técnica. É necessário, sim, “...estar de sobreaviso à tentativa de reificar tais procedimentos e sublinhar a necessidade de os contextualizar ligando-os a características e capacidades concretas dos sistemas humanos que deverão executá-los e que são os únicos que lhes podem dar vida. (Friedberg. Apud: Barroso, 1995:184).

Acredito que, para além das soluções produtivistas para a educação, seria necessário uma reforma civil democrática que politizasse o sistema educativo. Neste caso, o centro seria a relação educador-educando e o poder do segundo de estar, a cada dia, reivindicando seus direitos, formando-se um cidadão integral. Trata-se de

“...construir em cada escola uma verdadeira comunidade de todos os envolvidos, em que a natural superioridade dos professores e administradores fosse compensada por respeito pela vontade e pelos sentimentos dos outros membros, sobretudo os mais jovens e mais fracos.”
(Singer,1995:15).

Após ter explicitado as duas visões de educação imperantes no contexto atual e ter desenvolvido algumas considerações sobre as mesmas, resta a pergunta: qual a ligação destas referências com o contexto estudado?

Seria muito complexo buscar a relação do papel da gestão com a qualidade de ensino se não definir o que os educadores implicados naquele contexto escolar entendiam por ensino. Mesmo sendo um contexto diferente daquele apresentado nas considerações anteriores, os atores educativos tinham sua prática fundamentada numa concepção de educação.

Como definiu a professora C, os alunos eram “co-participantes, co-responsáveis” pelos projetos de estudo e toda a equipe pedagógica tinha como princípio que

“...o conhecimento, a educação, só se faz no coletivo, o próprio conhecimento de si mesmo se dá no contato com o outro e se não trabalharmos isso acho que é impossível sairmos do lugar. Como é possível ensinar de uma forma individualista , em que o professor quer dar conta do recado, então ele diz coisas para os alunos e eles sentam e ouvem o

que o professor está dizendo depois, ele cobra e vai premiar aquele que foi mais fiel ao que ele disse? Isso não é, para mim, o ensino.” (Diretora)

Através da pesquisa de campo, percebi que não existiam técnicas aplicáveis na escola, tanto para o processo ensino-aprendizagem como para a gestão da escola. A equipe constituía o ambiente e contexto escolares a cada dia. A turma da escola, sendo ela alunos, professores, diretora, tinha como preocupação a formação do verdadeiro cidadão, que pudesse atuar integralmente na sociedade. Através destas constatações e de outras realizadas no decorrer do texto, posso afirmar que a visão de educação aproximou-se das preocupações da visão civil democrática, descrita anteriormente.

O projeto pedagógico da escola enfatizou, em todas as disciplinas, o aluno atuante e responsável pelo seu processo educacional; a equipe buscou formar educandos autônomos na construção do conhecimento. Neste sentido, os objetivos foram sendo reformulados através de uma prática pedagógica reflexiva e atuante, na busca constante por uma qualidade de ensino voltada para além dos valores impostos pelo mercado.

4.2. Perspectivas de análise da qualidade de ensino.

Diante destas visões de educação, são construídas políticas educacionais e geradas expectativas de qualidade de ensino. Atualmente, as questões relacionadas à qualidade de ensino estão sendo analisadas de acordo com o impacto das transformações sociais, políticas e culturais e, na maioria das vezes, enfatizam o fenômeno novo da procura da educação para fins econômicos.

Discutir qualidade no ensino torna-se muito complexo, pois o que pode ser qualidade para alguns pode não ser para outros, sem considerar que os grandes agentes da educação, em alguns momentos, são submetidos às políticas não condizentes com sua concepção de educação e com sua prática pedagógica.

A definição de qualidade modifica em função da evolução histórica e política e, muitas vezes, "... resultará de decisões políticas nem sempre legitimadas pela comunidade educativa." (Sanches, 1997:167).

A qualidade de ensino tem sido associada à eficiência e vem ganhando campo os modelos tecnicistas para se medir e alcançar a qualidade de ensino. Tendo como intenção inserir a escola pesquisada nas discussões sobre a qualidade de ensino, faço, a seguir, uma análise dos caminhos conceituais divergentes quanto à natureza dos pressupostos teóricos e também da utilização do conceito em destaque.

Segundo Sanches (1997), podemos detectar a presença de duas posições extremas: uma posição racionalista, que tem na instrumentalidade a via para a qualidade e na objetividade a garantia da avaliação da qualidade; e uma posição inspirada na teoria crítica, que põe em causa os pressupostos da primeira.

Para os adeptos da posição racionalista, um ensino de qualidade é dependente de bases científicas e pode ser determinado através dos resultados dos alunos. A qualidade da aprendizagem é verificada através de testes standardizados. Ao

professor, dentro desta visão, cabe a função de aplicar rigorosamente os conhecimentos científicos e, para isto, deve recorrer às técnicas de ensino testadas e recomendadas cientificamente, porque, “ao professor competente, de qualidade, não se pede ação de reflexão e problematização; e, muito menos, de teorização sobre os aspectos que constituem a área do seu trabalho profissional.”(Sanches,1997:172).

Se a atividade do professor é objetiva, através da transmissão direta dos conhecimentos, ele também deve avaliar seus alunos segundo critérios objetivos, sendo a subjetividade, a criatividade e a imaginação, desnecessárias para a qualidade de ensino. Esse procedimento conduz a duas implicações negativas para a organização e para o ensino: na organização desenvolve-se um clima caracterizado pela hostilidade e atitudes defensivas, pela ausência de espírito crítico e pelo isolamento; no ensino, a preocupação com a objetividade conduz a uma visão atomista do processo de ensino, na qual o conhecimento é divisível em partes e as questões do ensino são reguladas por preocupações de eficácia e eficiência. Consequentemente, são deixadas de lado ou colocadas para segundo plano as questões sociais e as finalidades democráticas da educação.

Infelizmente, mesmo detectando certos avanços na área educacional, estamos presenciando algum retrocesso ou a adesão aos fundamentos explicitados anteriormente. Com frequência, deparamo-nos com professores técnicos, capazes de transmitir conhecimentos e cobrá-los objetivamente nas provas (em formato de testes padronizados), com treinamento de alunos para o exame de avaliação nacional e também com escolas com clima organizacional fechado, sem a participação e sem a possibilidade de construção coletiva de um projeto de escola.

Acredito na possibilidade destes critérios serem modificados, na possibilidade de existência de um espaço intelectual para se perspectivar, de forma crítica, as questões fundamentais da qualidade da educação, que ultrapassem seus aspectos instrumentais. Nesta concepção, não apenas as competências profissionais dos professores são realidades subjetivas como também a autonomia e a responsabilidade são imprescindíveis no desenvolvimento do seu trabalho. Enfim, a atividade docente jamais é confundida com desempenhos pré-determinados.

Através da pesquisa realizada na escola SENAP, percebi que os profissionais envolvidos com a educação tinham a qualidade enquanto meio para realizar as finalidades educativas e não enquanto um fim em si mesma. O termo qualidade apresentou similaridade ao conceito adotado por Sanches em pesquisa recente, ou seja, a “concepção holística da qualidade de ensino”.

Nesta concepção, as preocupações estão nos alunos e são de ordem intelectual e axiológica. A primeira, a finalidade intelectual, está ligada ao desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia através da participação dos alunos no processo de aprendizagem.

O aluno A., quando questionado sobre a metodologia de trabalho, comprovou que a reflexão sobre o processo de ensino era uma realidade significativa.

“Existe (sic) projetos de trabalho aqui. Vamos supor: projeto de estudo. A professora diz: ‘Vamos ver como vamos estudar tal assunto.’ Aí, ficamos pensando e vamos construindo junto com ela o projeto etapa por etapa, até o final.”

O aluno G., comentando sobre o ensino de outras escolas, destaca a importância da avaliação, comprovando que, na escola dele (SENAP), outras ações e reflexões tinham prioridade.

“Eles falam que o que mais importa é a prova, a avaliação, estão preocupados em dar a matéria e ver quanto os alunos tiram na avaliação.”(comentando sobre o ensino de escolas de colegas)

A segunda finalidade, a axiológica, está relacionada aos valores implicados no processo educativo e no próprio conceito de educação. A qualidade da educação está ligada à reflexão sobre o processo de ensino e além disso, "... as representações da qualidade surgem também mescladas com preocupações de cuidado em relação aos alunos: preocupação com a sua felicidade, com o seu bem-estar e com o seu desenvolvimento social como pessoas dotadas de cidadania."(Sanches,1997:179).

A fala da professora C. sobre a Semana SETA (nome anterior da escola) demonstra que os agentes educativos preocupavam-se com a realização de atividades voltadas à formação integral dos educandos e ao interesse dos mesmos.

"É uma Semana de Arte e Cultura 112nde temos palestras e oficinas. Já tivemos oficinas de pintura de teatro de música, palestras que contemplassem questões políticas, sociais, como a questão do MST, das violências nos dias de hoje, entre outros. Acontece sempre no final do semestre que para nós corresponde ao final de um termo."

Além disso, os projetos construídos pelos alunos proporcionavam atividades extra-escolares que vinham de encontro com a preocupação de desenvolvimento integral dos educandos. Uma delas, as visitas, foi lembrada com entusiasmo pela maioria dos alunos entrevistados, comprovando que tinham grande significado para a sua formação:

"As visitas era(sic) para ver a prática, aprender melhor. Era divertido, gostoso, a gente esquecia até mesmo os problemas mais difícil (sic)." (Aluno G, quando perguntei sobre o que mais gostava na escola)

Outro fato que comprova a preocupação com os alunos é a adaptação constante que as professoras faziam para atender aos horários impostos pela fábrica. Este fato foi notado por uma das alunas quando questionada sobre a participação dos alunos na escola.

“Quando precisava sim (participavam). Meu horário mesmo, você acha que outro lugar ia ter professora para dar aula às seis horas da manhã? Nós que pedimos e as professoras conversaram entre si e com a diretora e aceitaram.”

Nesta visão holística de qualidade de ensino, educador e educando apresentam comportamentos completamente distintos dos apresentados na visão racionalista. A ação de ensinar caracteriza-se pelo pensamento reflexivo e por uma “sensibilidade pedagógica” que extrapolam o limite da transmissão de conhecimentos. Sem dúvida, ao professor cabe dominar sua área de atuação, porém, a sensibilidade pedagógica permite-lhe refletir sobre a sua prática, rever atitudes e aperfeiçoá-las.

Esta atitude de reflexão para o aprendizado esteve presente na realidade estudada e, com ela, a educação voltada à formação do cidadão integral, que pretende a qualidade das ações diárias dos trabalhadores adultos, privados, ao longo dos anos, do pensamento reflexivo.

4.3. Modelos de escola

A gestão escolar e sua relação com o processo educacional não está sendo analisada com grande intensidade por autores nacionais. A investigação e preocupação com o problema só recentemente emergiram com algum significado nos estudos brasileiros. Por isso, recorro a uma nova ótica de análise da escola e busco contribuições de profissionais portugueses e espanhóis que desenvolvem, com destaque atual, pesquisas na área educacional.

Os estudos brasileiros anteriores, como os de José Querino Ribeiro, Wagner Estelita Campos, Anísio Teixeira, dentre tantos outros, tomavam as escolas enquanto estabelecimentos de ensino fazendo parte do mundo das organizações de tipo burocrático, onde o controle e a regulação do trabalho eram realizados para que as leis e normas fossem obedecidas. Tais escolas valorizavam a racionalidade, portanto, o diretor era aquele que garantia tudo da melhor maneira possível e o seu poder estava limitado à aplicação das regras. Prevalecem na administração escolar a tecnocracia e a racionalidade, que supervalorizam os aspectos técnicos em detrimento dos aspectos humanos e sócio-políticos.

Segundo Lima,

“... as teorias organizacionais e administrativas estão sobretudo preocupadas em apresentar-nos quadro para a ação, esforços quase sempre de racionalização, de organização. No caso das teorias clássicas é patente a preocupação com determinados valores como sejam a rendibilidade, a máxima eficiência, a máxima eficácia”(Lima,1998:9).

O mesmo autor refere-se à década de 1980 como aquela em que coexistiram várias perspectivas e um grande pluralismo teórico e as define como teorias normativas, que apresentavam a escola como uma organização burocrática.

Vários pesquisadores (Fonseca 1992; Nóvoa,1992; Brunet,1992; Pérez Pérez,1997) concordam com essa análise e buscam contribuições das Ciências Sociais e orientações políticas para a análise das organizações escolares. A nova abordagem de estudo, adotada por esses autores, modifica integralmente o enfoque dado às pesquisas que tinham as organizações enquanto racionais e planificadas, fazendo emergir, conseqüentemente, uma nova visão sobre a maneira de gerir as instituições escolares.

Há uma valorização da dimensão crítica adotada nos estudos recentes, encontrando-se presente nas análises uma forte interpenetração entre teoria e prática, trazendo contribuições muito significativas aos estudos relacionados com a gestão.(Barroso,1995)

Conforme Hutmacher(1992), torna-se muito complexo para a escola funcionar com todo rigor burocrático, porque

“Em todas as organizações há sempre maneiras de jogar com as regras num duplo sentido: jogar com as regras abre possibilidade de empreendimento, de invenção e inovação, mas permite também a criação de mecanismos de proteção contra as novas exigências que não correspondem às disposições formais
devidamente
codificadas”.(Hutmacher,1992:63).

Neste sentido, “as instituições escolares adquirem uma dimensão própria enquanto espaço organizacional onde tomam importantes decisões educativas,

curriculares e pedagógicas”(Nóvoa,1992:15). As investigações nas escolas estão sendo inseridas num nível *meso* de abordagem, tratando-se de um enfoque particular sobre a realidade educativa que valoriza as dimensões contextuais e os indivíduos nas suas individualidades e nas suas relações interpessoais.

Lima (1998), por sua vez, amparando suas colocações nos estudos realizados por Ellström, discrimina quatro modelos distintos de escola, elegendo como elementos centrais de análise os objetivos e as preferências organizacionais, por um lado, e os processos e as tecnologias organizacionais, por outro. Foram analisadas duas variáveis para cada elemento: clareza e consenso x falta de clareza e / ou conflito, em relação ao primeiro, e transparência/clareza x ambigüidade x falta de clareza em relação ao segundo.

O modelo racional apresenta objetivos claros e consensuais e tecnologia clara; o modelo anárquico tem objetivos conflitantes e tecnologia ambígua; o modelo político, objetivos conflitantes e tecnologia claras; e, por fim, o sistema social que apresenta objetivos consensuais mas tecnologia ambígua.

Para o autor, os elementos escolhidos para a análise, objetivos e tecnologias organizacionais, remetem para a questão da racionalidade e os processos de decisão. Sendo os modelos racional e anárquico completamente opostos em relação à questão, deteve-se com maior profundidade na análise dos dois.

O modelo que imperou na análise das organizações escolares até recentemente é exatamente o que acentua a estabilidade, a importância das estruturas formais e das normas, a racionalidade. Descarta-se qualquer possibilidade de juízos de valor nas tomadas de decisão, de incerteza, de satisfação ou de subjetividade. Este modelo,

“... acentua o consenso e a clareza dos objetivos
organizacionais (que não constituem matéria

relevante para discussão) e pressupõe a existência de processos e de tecnologias claros e transparentes.

As organizações são vistas como forma de realização de objetivos e de preferências, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais. Deste modo, a ação organizacional é entendida como sendo o produto de uma escolha deliberada, calculada, em suma, racional. Embora o modelo racional não seja exclusivo da burocracia, preferimos por designá-lo por modelo burocrático-um modelo que estuda as organizações como organizações burocráticas.” (Lima,1998:69).

Porém, as coisas nem sempre são o que parecem ser nas escolas e

“...uma sociologia das organizações não poderá quedar-se pelo estudo apenas da morfologia organizacional, das estruturas formais de poder, terá de considerar também a estrutura informal, aquela que não se encontra descrita nos estatutos e que raramente aparece nos jornais, em suma, a ‘rede informal’ das organizações” (Lima,1998:77).

Levando em consideração vários estudos sobre organizações (Coehn, March, Olsen,1972) e sobre escolas (Jacobson, citado por Myrtes Alonso), Lima identifica o modelo oposto, o da anarquia organizada.



Apesar de sugerir uma apreciação negativa inicial, a expressão traduz um modelo que se constitui por apresentar objetivos pouco claros e conflitantes, uma intencionalidade organizacional problemática e participação fluida, enfim, uma imagem contrária a do modelo racional ou burocrático.

A ruptura com o determinismo organizacional desfaz alguns erros sobre o caráter meramente racional das organizações escolares e permite um novo olhar e uma nova análise sobre elas. A organização escolar passa a ser considerada uma organização social, cultural, humana e complexa onde se tomam importantes decisões. A gestão, conseqüentemente, passa a ser considerada mais reflexiva, com menor grau de racionalidade e maior grau de emoção, enquanto construtora de consensos e incentivadora do trabalho em equipe.

O grande desafio, tendo como base as explicações anteriores, é inserir a escola estudada nas características destacadas e detectar qual o modelo latente naquele espaço organizacional. Para tanto, referências às entrevistas e uma análise comparativa faz-se necessário.

As respostas da professora C. quando questionada sobre os horários de planejamentos das aulas, por exemplo, ilustram a pouca relevância da racionalidade e burocracia exageradas, da previsibilidade excessiva e demonstram a valorização da responsabilidade e competência do grupo.

“Nós definimos, quer dizer, ele tem que existir mas não é uma coisa imposta inclusive porque a diretora confia na gente e sabe que vamos fazer direitinho; se não cumprimos todo ele hoje, terminamos amanhã porque ela sabe do nosso trabalho, sabe que estamos comprometidos com ele.” (Quando questionada sobre os horários de planejamento)

“Existe, No começo fazíamos uma vez por semana, quatro horas na UNESP, na biblioteca.”(Sobre a possibilidade de acontecer em outro local).

A professora S., atualmente diretora de uma escola municipal, ao falar sobre a equipe de professoras, afirma que ...

“...tudo era colocado para toda a equipe, inclusive, muita coisa eu aprendi dela (diretora) e faço isso na escola atualmente. Todas as decisões a serem tomadas faço uma roda, conversamos, peço opinião para todos, mesmo que haja divergências é importante essa colocação.”

Sobre a possibilidade de desenvolvimento deste relacionamento em outras escolas, destaca que ...

“... as coisas estão mudando porque, em primeiro lugar, são as pessoas que estão na frente do processo, que se preocupam com o pedagógico, com o humano, com as pessoas, com o relacionamento entre elas, isso facilita muito. A partir do momento que você chega numa equipe como esta e você sabe que pode abrir a boca, falar o que pensa, você pode fazer uma reivindicação, se você tem uma dificuldade na sua escola e que você vai colocar essa



dificuldade e que você não vai ser maltratada que você não vai ser considerada como incompetente por conta dessas dificuldades as coisas mudam. Esse tipo de coisa aconteceu anteriormente, não comigo porque estou chegando, mas o pessoal conta coisas assim e que hoje não acontecem mais. Levando o humano, o pedagógico, a criança em si em primeiro lugar, acho que está melhorando toda a rede.”

Os comentários da professora evidenciam a importância do aspecto subjetivo em detrimento do puramente racional e a ausência de objetivos determinados previamente na solução de problemas. Ela destaca a preocupação com o ‘ouvir a todos’ e em decorrência disso, a abertura de espaço para a existência de conflitos e divergências que possam ser superados através da construção de consensos.

As palavras da diretora sobre a escola comprovam, finalmente, o modelo de organização escolar porque mostram o lado humano dos profissionais, a busca pela formação constante, o incentivo dado à equipe, enfim, a substituição da racionalidade técnica e da burocracia pela necessidade de construção e busca constantes de aprendizagem:

“Acredito que essa escola seja a vida de nós todos que estamos nela, porque todos aqui vivem uma sensação muito gostosa, isso que sinto nas pessoas que estão aqui, a gente também conversa sobre isso. É um grupo que a gente não tem intenção de acabar. É um projeto para ser finalizado em 5 anos, a gente completa o projeto no próximo ano e já estamos tentando outras formas para que o grupo se

mantenha de alguma maneira, porque acreditamos na realização de um trabalho que se diferencia em muitos pontos da maioria das escolas, principalmente na possibilidade de mantermos um grupo que tem muito a oferecer e que está em constante formação, que estuda bastante. Costumo dizer que a que menos estuda aqui sou eu, gosto muito de ler, mas não tenho intenção de fazer cursos, mas incentivo que todas elas façam.

Acho que aqui é um grande laboratório, além de ser um laboratório de pesquisa e trabalho na área de educação é um laboratório de análise de nossas vidas e de nosso crescimento pessoal.”

Mesmo no contexto de um sistema centralizado, como descreverei posteriormente, os atores educativos gozaram de uma certa margem de autonomia que recebeu o incentivo da gestão da unidade escolar, determinando um modelo isento de racionalidade e em busca de aprendizagem num processo de ‘anarquia organizada’.

Neste sentido, posso afirmar que a escola, ao longo dos anos de existência, construiu um modelo de organização centrado na valorização dos aspectos humanos e subjetivos em detrimento dos puramente racionais e objetivos. Caracterizou-se pela existência de um certo grau de imprevisibilidade, porém, pela existência de num elevado grau de responsabilidade e de competência profissionais com o ensino.



5. A VIDA NA ESCOLA

Ao longo deste capítulo, apresento as reflexões realizadas sobre o tipo de trabalho pedagógico desenvolvido na escola em consonância com o papel da gestão e abordo as características principais do ambiente da organização estudada.

O título do texto traduz a intenção de refletir sobre o cotidiano daquela unidade na sua totalidade e de explorar os dados obtidos com as entrevistas de pesquisa de campo quanto à construção da vida no ambiente escolar pelos integrantes da mesma.

Para atingir esses objetivos, inicialmente, analiso algumas questões atuais referentes à educação, como a autonomia e a participação nas escolas. Preocupo-me em trazer as discussões atuais sobre as questões levantadas para a realidade estudada e descrevo, também através da análise dos dados, como a equipe da escola superou alguns dos problemas presentes na organização.

Finalmente, abordo o papel da gestão escolar e a ligação com o trabalho da equipe de professores e com o desenvolvimento dos alunos. Todas as colocações apresentam a preocupação de vincular a análise e construção teóricas com o estudo realizado sobre a escola.



5.1. A autonomia da escola.

No estudo realizado, a escola foi analisada enquanto organização social, cultural e humana. Por não apresentar fins lucrativos e ser parte de um projeto nacional, pertence a um sistema escolar organizado que permite uma analogia com a rede pública de ensino em relação à organização do trabalho, ao papel dos profissionais atuantes e à qualidade de ensino.

A organização escolar como uma unidade do sistema escolar deve reproduzir, supostamente, as decisões estabelecidas externamente e pode estabelecer uma atuação mais ou menos autônoma em relação ao todo que integra.

Sallán(1994), desenvolvendo a idéia de profissionalização docente, compara escolas dependentes e escolas autônomas com a intenção de abordar as consequências de uma ou outra no trabalho docente e na vida da instituição escolar. Na escola dependente, não existem planejamentos institucionais e as estruturas de participação não são necessárias, sendo que as decisões geralmente são individualizadas e as funções organizativas são centralizadas. Na escola autônoma, ao contrário, os planejamentos institucionais são múltiplos e as estruturas de participação são imprescindíveis, sendo que as decisões são tomadas coletivamente e as funções organizativas são descentralizadas. O autor entende que

“A escola dependente não tem identidade própria e se organiza em função de planejamentos gerais, muitas vezes alheios aos interesses específicos de cada comunidade educativa. Habitualmente se situa na base dos sistemas escolares organizados por estruturas fortemente verticais, onde as decisões

sobre como deve funcionar as escolas, quando e quem deve desenvolver o currículo são estabelecidas (de forma autocrítica e democrática) desde os níveis superiores. As diferenças entre as escolas se estabelecem, neste caso, a partir das margens de interpretação que permite a norma.”

“O centro educativo autônomo deve, ao contrário, estabelecer seus próprios planejamentos em razão de seu próprio contexto, de sua história institucional e de sua cultura organizativa. Sua identidade está ligada a sua capacidade e sensibilidade para analisar a realidade e para dar resposta às demandas e inquietudes existentes.” (Sallán, 1994:97).

Atualmente, a autonomia está sendo amplamente utilizada pelas políticas educacionais e é apresentada como uma das necessidades para uma escola com qualidade. As políticas educacionais pregam a descentralização e juntamente com ela decretam a autonomia aos estabelecimentos de ensino. (Lei nº9.394 de 1996, Título IV: Arts. 12, 13, 14)

Esse fato deve-se à alteração do papel do Estado nos processos de decisão política e na transferência de poderes do nível nacional para o nível local. É uma tendência geral dos países desde o final dos anos 80, porém, se dá de maneira distinta conforme a tradição política e administrativa dos países. (Barroso, 1994)

O “school based management” é um exemplo significativo desta política e tem ocorrido em países de língua inglesa. Barroso (1996) aponta como um dos elementos deste tipo de gestão a possibilidade de as escolas poderem decidir da alocação de recursos em função de parâmetros definidos centralmente e cuja execução é controlada por um sistema de prestação de contas à autoridade central. Além disso, é

visto como uma forma de racionalização da gestão das escolas e é apresentado como uma proposta de desburocratização do sistema de controle.

Nossas políticas atuais também pregam a descentralização do ensino, o Estado mínimo e a conseqüente concessão de autonomia às organizações escolares. Porém, para além desta autonomia decretada, as escolas podem desenvolver um tipo de cultura que possibilite o desenvolvimento de um ambiente propício ao compartilhamento de decisões e à colaboração de todos envolvidos com o processo educativo.

Este processo se concretiza com a construção da autonomia que

“...corresponde ao jogo de dependência e de interdependência que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua ação organizada em função de objetivos coletivos próprios.”

“Neste sentido, a autonomia da escola resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses(políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso articular, através de uma abordagem que podemos designar de ‘caleidoscópica’... A autonomia neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência(externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local”.(Barroso,1996:186).



É fundamental que as escolas tenham o mínimo de espaço, concedido em lei, para realização de seus projetos, estudos coletivos e ações em torno de objetivos comuns. Porém, a autonomia deve ser construída no cotidiano da escola através das relações estabelecidas com o sistema externo e com os próprios integrantes da organização.

Uma organização autônoma deve contar com profissionais sensíveis o bastante para efetivarem a construção de uma identidade própria ao ambiente de trabalho e também de conseguirem, através de tomadas de decisão e planejamento coletivo, respostas aos problemas que surgem. É um processo que deve estar sempre em construção e que faz a dinamicidade da organização, garantindo vida e clima propícios ao ensino com qualidade.

Para além de ser algo promulgado e decretado nas leis, parece-me que, hoje, a autonomia é um anseio geral de todos os profissionais da educação. O desejo não é apenas o de racionalizar o trabalho da gestão, poder resolver sobre a alocação de recursos, mas também o de visualizar possibilidades de construção do novo, do coletivo, de transpor limites até então impostos.

Há um mal estar constante nas escolas quanto à burocratização do ensino, a falta de recursos, melhores condições de trabalho e à ineficiência do Estado, algo perceptível na fala da maioria dos professores, dos alunos e dos pais. Acredito que esta constatação contribui para que não haja um engajamento coletivo na construção de um ensino melhor, ela se torna a justificativa para uma certa acomodação da comunidade educativa.

As organizações que formam o sistema escolar projetado pela Nestlé não fogem à regra e apresentam as mesmas inquietações explicitadas anteriormente. Nas entrevistas realizadas durante o estudo, detectei o desejo dos profissionais de que a

escola fosse um projeto desvinculado de um sistema e que pudesse “caminhar com as próprias pernas”⁴.

As respostas das professoras e da direção foram variadas, porém, todas apresentaram essa idéia. Quando perguntei o que gostariam que fosse diferente na escola, disseram:

“A questão do espaço, não estamos caracterizados como escola embora a estrutura física não seja o mais importante, porque não adianta nada ter um monumento não ter o desenvolvimento pedagógico pleno, acho que o espaço poderia ser um pouco diferente; e que realmente a nossa escola não acabasse, que fosse um projeto sem vínculo com a Nestlé, que pudéssemos caminhar com as próprias pernas e continuar realizando nosso trabalho. É isso que estamos pretendendo fazer com o segundo grau, mas infelizmente teria que ter uma ajuda de custo vinda dos próprios alunos, não sei exatamente qual seria o caminho, estamos estudando a possibilidade, não é?

Por fim, que pudéssemos transpor isso para outras escolas e é isso que estamos tentando fazer com os cursos do PEC (Progressão Continuada), a última palestra que dei terminei falando para as professoras: continuem sonhando, continuem sendo utópicas, vocês me acham sonhadora demais, mas são quase cinco anos trabalhando pedagogia de projetos e digo,

⁴ Essa foi uma expressão utilizada por uma das professoras integrantes da escola, durante a entrevista.



é possível, é satisfatório os alunos se engajam, sentem prazer, embora saibam que é trabalhoso tem que ter dedicação, tem que ter esforço para o estudo, eles sabem que é mais gratificante do que se você não tiver participação. Eles são a escola, os alunos são a escola.”(Professora C.)

“Eu gostaria que a escola não acabasse. A abertura de 2º grau e a abertura também de 1º grau em outras empresas é uma possibilidade dela não acabar. Gostaria muito que ela continuasse porque é um trabalho muito bem feito, do meu ponto de vista.”(Professora A)

“Uma das coisas que eu queria é que não fosse um projeto, que a escola pudesse continuar dando oportunidades a outros trabalhadores”.

(Professora S.)

Na continuidade da questão, perguntei à última professora citada se mesmo a escola sendo particular sem fins lucrativos enfrentavam algum tipo de burocracia que prejudicasse o trabalho. Ela respondeu-me:

“Enfrentava, não afetava completamente a autonomia na sala de aula, mas muitas coisas que eram solicitadas e que as vezes não concordávamos

e que tomavam tempo para estar efetuando e que era preciso fazer porque fazia parte do projeto e todas as escolas tinham de realizar.” (Professora S.)

“A nossa grande dificuldade é ser uma escola particular e não apresentar características de escola particular porque é mantida justamente por uma empresa que visa lucro, que visa capitalizar. Nós não temos essa visão e por conta disso nós temos sérias dificuldades de sobrevivência. Por enquanto, temos a Nestlé pagando as despesas da escola e para podermos atender essa classe de alunos e que pretendemos continuar atendendo, porque a escola foi formada para ser uma escola de supletivo, não é uma escola regular de 1º e 2º graus, a gente trabalha com uma classe de muito pouco poder aquisitivo e como temos intenção de continuar trabalhando com eles, vamos tentar o financiamento por outros caminhos.

Queremos oferecer um trabalho de qualidade, ou melhor, continuar oferecendo um trabalho de qualidade de acordo com a posse dos trabalhadores.”(Diretora)

A questão do espaço, inicialmente levantada pela primeira professora, demonstra a dependência da organização ao sistema como um todo e também a estrutura burocratizada que dificulta a solução do problema. Logo em seguida, a mesma professora demonstra sua insatisfação frente ao vínculo escola-empresa e a vontade de

que a equipe escolar formasse um conjunto independente que pudesse tomar seu próprio rumo.

A professora S. abordou a questão da autonomia dizendo que o vínculo e a obrigação com o sistema central não chegaram a afetar o trabalho pedagógico que realizavam em sala de aula. Todas, enfim, demonstraram o imenso desejo de que a escola não tivesse um término previsto e que não tivesse vínculo com a empresa.

Este fato leva-me, mais uma vez, a acreditar que os ideais da mantenedora não eram exatamente os mesmos desenvolvidos pela equipe pedagógica. Há, na fala das profissionais, uma certa satisfação no cotidiano do trabalho que não poderia acabar com o passar dos anos; esta satisfação necessita ser sonhada, projetada para um futuro incerto e divulgada para outros meios profissionais.

As dificuldades impostas pela burocracia são realidade nas escolas brasileiras e, sem dúvida, mais difíceis de serem trabalhadas do que os mesmos problemas enfrentados pelos profissionais do SENAP. Contudo, a equipe da escola pesquisada poderia justificar seus problemas pela falta de liberdade para ação ou para a organização de seus projetos coletivos.

Mesmo não gostando da dependência em relação à empresa, esses profissionais desenvolveram uma cultura de colaboração e um nível de ação coletiva que transpuseram qualquer barreira de burocratização. Eles alcançaram uma autonomia no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Barroso(1996) aponta a necessidade de existir o reconhecimento da autonomia de cada indivíduo que compõe a escola para que haja a construção da autonomia do ambiente escolar como um todo. O autor destaca que, para a autonomia servir aos objetivos organizacionais, é necessário:

“ Promover na escola um ‘uma cultura de colaboração e de participação’ entre todos os que

asseguram o seu funcionamento, incluindo a própria definição e a realização dos objetivos organizacionais.

Entre estes destacam-se naturalmente os professores que constituem uma força de trabalho especializada e qualificada que em muitos casos se aproxima de um corpo profissional e os alunos, vistos não como consumidores ou clientes, mas como trabalhadores(isto é, co-produtores do próprio ato educativo)...

-Desenvolver nas escolas formas diversificadas(individuais e coletivas) de liderança, sem a qual não se podem empreender os difíceis e complexos processos de coesão necessários a que a escola se constitua como um sujeito social coerente e encontre o justo equilíbrio entre as diversas referências que podem inspirar a ação educativa;

-Aumentar o conhecimento, por parte dos próprios membros da organização, dos seus modos de funcionamento e das regras e estruturas que a governam. Esta aprendizagem organizacional(da e pela organização) constitui um instrumento necessário para que os atores de uma organização conheçam o seu próprio campo de autonomia e o modo como está estruturado.”(Barroso,1996:187).

A professora S. quando diz que a autonomia na sala de aula não foi afetada pela imposição de atividades da equipe organizadora do projeto mais abrangente, aponta

para uma certa autonomia do trabalho conjunto dos professores e também para a possibilidade de desenvolver projetos coletivos que tomem como base a realidade dos alunos e a peculiaridade do contexto em que a escola está inserida, que não é o mesmo para todas as organizações do país.

Os profissionais da escola desenvolveram, ao longo desses anos, o processo de construção da autonomia. Entrevistando a professora C. sobre a participação dos alunos nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula ou mesmo no corpo administrativo da escola, ela ilustrou a primeira intervenção citada por Barroso dizendo que “...sempre coloco para eles que são co-participantes, co-responsáveis, vamos decidir juntos e seremos responsáveis pelo projeto...”. Completou a idéia dizendo que nem sempre o trabalho foi assim e que aprenderam juntas nas reflexões sobre a prática e no crescimento profissional alcançado coletivamente.

A diretora também afirmou durante a entrevista:

... “parto do princípio que a escola funciona com a minha presença ou sem ela e muito bem. Porque cada uma tem a sua responsabilidade, cada um sabe o que tem que fazer, recebe as orientações para isso e quando precisam tomar decisões que eu não esteja, elas sabem que as decisões serão respeitadas, então, acredito que elas tomam as decisões com tranquilidade. Porque estamos acostumados a decidir as coisas no coletivo e também quando se precisa tomar decisão, nunca ela é de uma só, eu estando aqui ou não, a decisão sempre passa pelo menos por aqueles que estão presentes na hora de decidir.”

Essa fala aponta que os professores atingiram um nível de responsabilidade que garantiu a solução de problemas e proporcionou a coerência no funcionamento da organização.

Desenvolvendo essas ações, os profissionais acreditam que “a construção da autonomia pela escola pode constituir um processo de mobilização social (na acepção dada na sociologia política) enquanto forma de reunião de um núcleo de atores com o fim de empreenderem uma ação coletiva.”(Barroso,1996:187). As palavras de Barroso concluem que as escolas necessitam de profissionais que se mobilizem neste sentido e, por isso, esses indivíduos devem ser reconhecidos enquanto sujeitos responsáveis e autônomos por seu trabalho.

Canário (1997), analisando a atividade docente, aponta a necessidade de existir uma nova configuração profissional do professor em quatro dimensões. O educador deve ser considerado enquanto analista simbólico, artesão, profissional da relação e construtor de sentido.

Considerá-lo enquanto analista simbólico “significa encará-lo como um solucionador de problemas em contextos marcados pela complexidade e pela incerteza, e não como alguém capaz de dar as respostas certas a situações previsíveis.”(Canário,1997:11).

O artesão é aquele que “mais do que um reproduzidor de práticas o professor é um reinventor de práticas, reconfigurando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos.”(Canário,1997:11).

A atividade profissional deve reconhecer que “os professores necessariamente aprendem no contato com os alunos e serão melhores professores quanto maior for a sua capacidade para realizar essa aprendizagem”, caracterizando-o como um profissional da relação.

Por fim, na quarta dimensão proposta pelo autor, o educador deve, além de transmitir informação, buscar a construção de sentido para a atividade escolar para que a aprendizagem também adquira sentido para a comunidade educativa.

As considerações sobre a reconfiguração profissional do professor têm muito sentido se trabalhadas juntamente com uma nova formação desses trabalhadores, distinta da visão racional e técnica. É demais abrangente e complexa a discussão sobre questões dessa natureza no universo educacional brasileiro, por isso, apontarei algumas reflexões sobre a prática da realidade estudada.

Nas reflexões teóricas coletivas dos professores, sempre esteve presente o trabalho em equipe na elaboração das propostas e projetos e esta postura dos profissionais atingia a sala de aula também. Como afirmou a diretora, sobre a participação dos alunos no trabalho pedagógico daquele ambiente:

“Sem dúvida, se não tivesse atingido não teria sido válido o trabalho, ou seja, a gente não teria conseguido fazer uma gestão participativa com os professores, porque normalmente o que acontece é um repasse. Por que os professores da rede estadual são autoritários? Eles são autoritários porque existe toda uma estrutura que é autoritária. Se com a gente não acontecesse diferente eu consideraria nulo o meu trabalho.”

Em decorrência disto, todos consideravam que o professor era aquele que se dispunha a solucionar os problemas e nunca como o apresentador de soluções prontas e acabadas, configurando-se assim em um analista simbólico.

As próprias trocas de experiências e discussões a respeito dos caminhos a seguir, na volta dos treinamentos, caracterizava o professor como o artesão, capaz de modificar as decisões de acordo com o contexto e também enquanto professor da relação, por estar disposto a participar na elaboração, construção e concretização dos projetos de ensino.

A quarta dimensão apontada por Canário, o professor enquanto construtor de sentido, é merecedora de um destaque maior. Atualmente, há uma crise de legitimidade da escola que segundo o autor é decorrente do "...defasamento entre a instituição escolar e a diversidade de expectativas e lógicas de ação, presentes num público escolar cada vez mais diferenciado".(Canário,1997:13). No sistema educacional brasileiro, várias mudanças e projetos são implantados para que a escola adquira sentido para a população como um todo e construa seu sentido, sua identidade própria. Para que isto ocorra, entra em cena sérios problemas a serem enfrentados como a violência escolar, professores mal pagos, baixa qualidade de ensino, dentre outros, porém, esta é uma questão complexa e que merece várias pesquisas na busca de respostas e possíveis soluções.

Na escola SENAP, o problema é um pouco distinto, mas também existente. Os professores deveriam, assim como aponta Canário, construir sentido para o ensino, porém, numa realidade completamente diferente da maioria das escolas do nosso país.

A escola fazia parte de um sistema de ensino que apresentava uma estrutura de funcionamento. O contexto restrito da escola, na minha concepção, era uma tanto contraditório se compararmos o ideal dos profissionais que ali trabalhavam com a da mantenedora, que segundo as palavras da diretora visava o lucro, visava capitalizar.

Contudo, a comunidade educativa foi atribuindo um sentido à organização ao concretizar aquilo que entendiam por educação e também ao desenvolver sua prática educativa. As citações posteriores, ao esclarecer o que os professores entendem por Educação, contribuem para as reflexões sobre essa questão.

A Educação para mim é a possibilidade de dar acesso, de poder... ampliar os horizontes de qualquer se humano, criar possibilidades infinitas.”
(Professora C.)

“Tem várias definições, quero pegar alguma coisa que englobe o sentido do trabalho que realizamos. É a formação integral da pessoa, ela não se dá só na escola, não se dá só dentro de casa, o indivíduo se educa em casa, nos grupos, na escola, é a integração do indivíduo na sociedade, garantindo a ele esta formação integral.”(Professora S.)

“Educação faz parte do processo de humanização, o ser humano se torna homem por poder participar da sociedade de igual para igual e nesse pensamento a educação escolar é fundamental porque ela dá direito das pessoas terem um lugar na sociedade, mesmo que não seja um salário melhor, um emprego melhor, mas pelo menos um lugar.”(Professora A.)

As respostas, mesmo sendo diversas, assemelham-se na sua essência.

As professoras A. e S. destacaram a importância da integração do indivíduo na sociedade, tendo a educação como formação integral da pessoa, enquanto processo de humanização. A professora C., por sua vez, lembrou da não existência de diferença entre a educação formal e informal (p.54) e completou a respostas das anteriores



apontando que a educação, além de dar acesso, amplia horizontes e gera possibilidades infinitas.

Apresentam uma noção de educação muito mais ampla que a implicitamente determinada pela empresa e consideram que, acima de tudo, estão trabalhando com adultos que apresentam uma história de vida e que podem estar discutindo, refletindo e, além de aprendendo, ensinando. A educação se fazia através de uma troca em que educador e educando ensinavam e aprendiam, trocavam experiência e cresciam.

A intenção era a de possibilitar que aqueles indivíduos pudessem ser integralmente incluídos na sociedade e que pudessem sonhar, almejar, lutar por aquilo que desejassem com mais segurança.

Se, ao construírem esse sentido para aquela realidade educativa, a equipe escolar veio contribuir para com os objetivos iniciais da empresa, pareceu-me pouco importante para as entrevistadas. Essa questão não mereceu destaque em momento algum.

Os alunos também foram questionados, em duas questões subsequentes, sobre o que pretendiam que a escola lhes oferecesse e o que realmente ela ofereceu. As respostas foram interessantes se comparadas com as anteriores.

“Conhecimento. A gente via que as coisa estavam evoluindo, né? Máquinas, foram ampliando as máquinas, iam fazendo exigências, a gente via que o estudo era tudo. Imagina, com o estudo tá ruim, sem estudo, então...

Uma segurança, né. Pelo menos, tenho uma segurança, até mesmo se for mandado embora, tudo bem que está ruim de serviço, mas a gente tem pelo menos a 8ª série.”(Aluno G.)

“Esperava que ela oferecesse algo de melhor, você tendo conhecimento fica tudo mais fácil. Na época que entrei na escola foi tudo muito bom, abriu minha cabeça, tinha perdido minha mãe fazia pouco tempo. Ainda falava para a psicóloga que eu não podia porque trabalhava a noite, ela insistiu dizendo que seria bom e foi mesmo..

“Depois que você aprende vale para todos os lugares, para o trabalho e também para a vida. Depois que eu aposentar, posso abrir um negócio, tenho mais conhecimento. Vai servir para mim lá fora. Então, tudo é válido.”(Aluna M.)

As respostas também apresentaram-se muito variadas e destacaram que, acima de tudo, está o conhecimento para a vida, para a segurança, para tudo. Comprovaram, pela similaridade com as respostas anteriores, que o trabalho pretendido e desenvolvido pela equipe estava tendo sentido para eles e que juntos, construíram um projeto de educação para aquela realidade, com objetivos comuns.

A concretização dos objetivos educacionais pretendidos inicialmente pela empresa não foi destacada pelos atores sociais da organização escolar; entretanto, muitos elogios foram sendo dirigidos à equipe no decorrer dos anos de existência da escola. Constantemente, membros superiores da fábrica destacavam que os colaboradores integrantes da escola apresentavam um maior grau de autonomia, participação e colaboração na empresa.

Este fato torna-se relevante porque indica que, além dos objetivos primeiros dos profissionais da escola, estavam sendo conquistados os objetivos da mantenedora. A empresa estava satisfeita com os resultados obtidos do seu projeto e, assim sendo, a

equipe escolar garantia também a continuidade e a concretização do seu projeto educacional.



5.1.1. O trabalho pedagógico

Através da pesquisa de campo, pude constatar como os professores realizavam o seu trabalho, como organizavam suas atividades e também o grau de autonomia que conseguiram alcançar frente aos projetos almejados.

A escola segue um currículo mínimo que é parte integrante do projeto de formação de adultos e trabalha com o desenvolvimento de projetos de estudo nas diferentes disciplinas, buscando um trabalho comum e integrado entre as professoras.

O projeto de estudo nasce no grupo-classe da relação horizontal entre educadores e educandos. Na primeira semana de aula, os professores apresentam as disciplinas que deverão ser estudadas e questionam, juntamente com os alunos, como estariam estudando, o que já estudaram ou conhecem a respeito do assunto, até que juntos elaborem os projetos de estudos a serem desenvolvidos e suas conclusões.

Para que tenham uma base teórica na execução dessa metodologia, os professores fazem reflexões teóricas nas HTPS (horas de trabalho pedagógico) diárias e sempre que sentirem necessidade. As etapas a serem cumpridas nos projetos são transcritas em um cartaz e fixadas nas salas até serem efetivamente contempladas. Muitas vezes, visitas a locais referentes ao tema desenvolvido são realizadas e, para tal, é preciso organizar uma série de etapas também elaboradas pelos alunos em conjunto com o professor.

Durante as entrevistas pude perceber que os alunos lembram com frequência dos projetos e também das atividades promovidas por eles, demonstrando a importância e o significado dos mesmos.

A aluna M. referiu-se às visitas com muita saudade e explicou que

“... era parte de um trabalho. Por exemplo, a gente tava (sic) estudando o corpo humano, trocava idéia, estudava, e tinha todo um processo para ir visitar um lugar que tinha a ver com o estudo. Aí mandava carta pedindo a visita, esperava resposta, pedia o ônibus, quer dizer, as professoras e a diretora estavam sempre ajudando organizar. Era cansativo porque nesse dia nem dormia por causa do horário, mas valia a pena é o que sinto muita saudade. Tinha (sic) muitos lugares que nem imaginava conhecer, como o cinema, um avião. Até andar de avião, você acha?”

Algumas dificuldades surgiam para que os projetos fossem desenvolvidos e uma delas advinha exatamente do “controle” central que impunha trabalhos julgados relevantes para serem contemplados no semestre. Porém, a necessidade, na maioria das ocasiões, não era detectada em todas as escolas porque cada uma delas apresentava uma realidade distinta que poderia ser trabalhada através da própria sensibilidade dos participantes da organização. Por isso, os professores, através dos estudos teóricos e da participação dos alunos, foram desenvolvendo, para além das determinações centrais, seus projetos de estudo.

Sallán (1994) explica esse fato ao determinar que a escola autônoma precisa de um profissional que não apenas transmita conhecimento mas que saiba organizá-lo de acordo com a demanda concreta, precisa de pessoas capazes de estruturar o currículo. Para o autor, o professor é um usuário do conhecimento, portanto, pode criar e recriar o mesmo, na tentativa de aprimorar-se.

Citando Pérez Gómez, Sallán complementa:

“ A competência profissional será definida não tanto em função de um corpo de conhecimento teórico, mas pela habilidade ou capacidade de atuação inteligente em ‘situações sociais complexas, novas, únicas e imprescindíveis, próprias de um meio social complexo, dinâmico e em mudança.’”(Pérez Gómez,1989. Apud:Sallán,1994:101)⁵

Além dos projetos construídos na própria escola, as professoras seguiam instruções da equipe nacional que eram veiculadas nos treinamentos com frequência semestral.

No verão de 1996, participei do meu primeiro treinamento, período em que estava iniciando minha carreira na escola e começando a perceber como estava estruturado o projeto em que ela se inseria.

Todos os treinamentos foram oferecidos no início ou no final do semestre para que as instruções fossem aplicadas no decorrer do mesmo. A equipe de São Paulo, denominada “Alpha”, enviava correspondências com os dias e a pauta do encontro, e o número de professoras que deveriam comparecer, muitas vezes, as diretoras eram convocadas em outro momento. Havia dois encontros no mesmo mês, como um revezamento, para que todas as escolas do país fossem contempladas. Qualquer educador ficaria lisonjeado com a estrutura física que sustentava aqueles encontros.

Inicialmente, a professora que coordenava a equipe Alpha apresentava o conteúdo a ser desenvolvido e como estava o orçamento disponível para a continuidade do projeto. No primeiro encontro surgiu um método novo para que trabalhássemos os conteúdos de Biologia e Matemática, ‘os encartes técnicos’. Esse material priorizou

⁵ As traduções foram realizadas livremente pela autora.



alguns conteúdos em detrimento de outros e não correspondiam àqueles que pretendíamos desenvolver na escola SENAP. Mesmo assim, saímos com o material pronto para aplicarmos nas escolas. Depois, seria cobrado um retorno, com a apresentação de resultados obtidos pelos alunos e exigidos dos professores que participaram do treinamento.

No inverno de 1996, participei do 2º treinamento. A equipe organizadora pretendeu integrar a discussão das NEBas- Necessidades Básicas do Adulto- e suas inter-relações com as competências básicas do trabalho com o planejamento escolar, material didático e a incorporação de procedimentos, fatos, conceitos, normas, valores e atitudes, discutindo também a nova concepção curricular que organizou os conteúdos de forma transversal e interdisciplinar. Saímos novamente com outro material elaborado pelas integrantes do encontro e que deveria continuar em processo de elaboração intercambiando entre as escolas as novas produções, eram as ‘fichas temáticas’. Esse material trabalha a Língua Portuguesa transversalmente aos conteúdos e estes iniciam seu desenvolvimento através de uma pergunta problematizadora, denominada “tempestade cerebral”; logo depois, professor e alunos cumpriam etapas consecutivas como por exemplo: “fazendo arte”- alguma atividade artística que tivesse ligação com o conteúdo em desenvolvimento; “saiba mais”- relacionava algum assunto decorrente do principal e que fosse complementar, dentre outras.

Retornei ao treinamento somente no verão de 1998. A dispensa de alguns professores integrantes bem como a mudança na estrutura física do treinamento foram significativamente notadas.

Na apresentação, o coordenador da equipe do CNT (Centro Nestlé de treinamento) justificou algumas alterações e obstáculos impostos pela crise mundial e apresentou as reformas educacionais e os novos parâmetros curriculares enquanto fornecedores de “calor” para a avalanche de neve que havia passado.

Neste mesmo dia foram apresentadas novidades da LDB- Lei de Diretrizes e Bases- e as mudanças que pretendiam incorporar ao programa de formação de adultos

da Nestlé, dentre elas: os conteúdos transversais que deveriam ser incluídos em todas as disciplinas (orientação sexual, meio ambiente, ética e pluralidade cultural) e a redução dos anos de permanência dos alunos adultos na escola por causa da implantação dos ciclos no lugar das séries.

Trabalhamos durante os três dias para que saíssemos novamente com o material pronto para ser divulgado e desenvolvido nas respectivas organizações escolares. Neste treinamento, as diretoras também foram convocadas para a instrução sobre a redução dos termos e conseqüente “enxugamento” das escolas e, enquanto as professoras construíam o material, a coordenadora da equipe Alpha reunia-se com as diretoras.⁶

Neste sentido, os treinamentos oferecidos semestralmente não se mostraram coerentes com o trabalho desenvolvido no SENAP. O termo “treinamento” pressupõe instruções a serem adquiridas e aplicadas pelos professores de cada unidade, carrega um certo tom tecnicista, como se fosse simples treinar professores para a execução de tarefas. Não considera a realidade de cada comunidade educativa, as necessidades pertinentes a cada uma como também as contribuições que os professores convocados poderiam oferecer e o crescimento na troca de experiências e conhecimentos.

A clareza nos objetivos e na conduta dos projetos na escola permitia que, a cada volta dos treinamentos, fossem realizadas reuniões e reflexões sobre o que havia sido determinado e aquilo que realmente tinha sentido para aquela realidade escolar.

Os profissionais, fazendo uma filtragem, vinham realizando os estudos teóricos que fundamentassem a opção e sempre argumentavam sobre a escolha adotada.

Perguntei para a primeira secretária e posterior professora se havia algum tipo de burocracia que causasse transtorno ao trabalho pedagógico da escola e ela respondeu-me:

⁶ Todas as considerações sobre os treinamentos foram retiradas da minha participação e da análise dos documentos oriundos dos mesmos. Nesse período, apresentava-me na escola enquanto professora.

“Causava um certo transtorno no sentido de que, às vezes, tínhamos que parar para atender algumas solicitações, mas depois continuávamos nossos projetos.”(Professora S.)

Os treinamentos assemelhavam-se à reciclagem que se concretiza quando “...as insuficiências da formação inicial bem como a sua ‘desatualização’ exigem, periodicamente, o regresso a situações concebidas à imagem inicial. É assim que a formação contínua é encarada como uma simples extensão e complemento da formação inicial.”(Canário,1997:3,4).

Na verdade, os treinamentos não consideravam a articulação entre a formação e a prática de trabalho ou situações cotidianas e também a realidade de cada comunidade educativa. Poderiam ter como referencial o exercício contextualizado do trabalho para depois partir para a prática de formação, porque

“...se aceitarmos a inexistência de uma conexão direta e linear entre o sistema de formação e o sistema de exercício profissional, o contexto de trabalho (no nosso caso, o estabelecimento de ensino) passa a ser o lugar decisivo onde as competências escolares ajudam a produzir as competências profissionais.”(Canário,1997:7)



Os integrantes do SENAP procuraram construir um coletivo no qual a formação era realizada através das experiências nas situações de trabalho e garantiam que o desenvolvimento profissional fosse também o desenvolvimento organizacional.

O material elaborado no primeiro treinamento surgiu, sem dúvida, de uma necessidade da empresa, porque abordava questões sobre Medidas em Matemática e Microorganismos em Biologia e era uma necessidade para a realidade de algumas empresas do país. As fichas temáticas, produto dos treinamentos posteriores, não vinham ao encontro das atividades que desenvolvíamos na escola desde o nascimento da mesma. Os projetos de estudo eram construídos e concretizados pela integração professor- alunos- estagiária e tinham uma fundamentação teórica estudada e refletida durante todo o ano pela equipe.

Mesmo assim, ao retornarmos dos encontros, fazíamos uma reunião para divulgação da pauta para todos os integrantes da escola. A equipe esteve sempre sintonizada de tal maneira que se tornava quase impossível implantarmos algo pronto e fora da nossa realidade. As leituras e discussões teóricas estiveram latentes desde o início da implantação da escola e contava com o apoio de coordenadoras da UNESP para que trilássemos pelo melhor caminho.

Na verdade, não deixamos de contemplar as exigências porque éramos integrantes de um sistema mais amplo, porém, a prioridade era a continuidade dos projetos que estavam perfeitamente integrados com o contexto da escola porque nascia dali, da necessidade de nossos educandos.

A equipe procurou apresentar sempre os resultados exigidos pela coordenação do projeto nacional, porém, nunca deixou de demonstrar a dinamicidade do trabalho com a pedagogia de projetos.



5.1. 2. Superando algumas dificuldades.

Outro aspecto relevante era a pressão que surgia no grupo do SENAP a cada treinamento ou correspondência recebida por causa da diminuição de verbas e encerramento do projeto. Gradativamente, fomos sentindo a demissão de funcionários na escola, a diminuição no número de integrantes dos treinamentos e nas estruturas do prédio ou na própria sede do treinamento.

Todos os integrantes da organização conheciam o limite daquele sonho. Sabiam que, mesmo alegres pela formação gradual de seus alunos, a escola teria um término e com ele a equipe se desvincularia.

Todos os entrevistados demonstraram o desejo pela continuidade do projeto e também pela maior disponibilidade de verbas, identificando que o fundamental daquela realidade era a união e engajamento da equipe em objetivos comuns. Apesar de todos os obstáculos, entre eles a recusa do financiamento do segundo grau pela empresa, o grupo pedagógico sempre lutou pela continuidade do projeto, contando com o auxílio dos seus profissionais.

Assim como disse a diretora:

“A nossa grande dificuldade é ser uma escola particular e não ter características de escola particular porque é mantida justamente por uma empresa que visa lucro, que visa capitalizar. Nós não temos essa visão e, por conta disso, nós temos sérias dificuldades de sobrevivência. Por enquanto, temos a Nestlé pagando as despesas da escola e para podermos atender essa classe de alunos e que

pretendemos continuar atendendo, porque a escola foi formada para ser uma escola de supletivo, não é uma escola regular de 1º e 2º graus, a gente trabalha com uma classe de muito pouco poder aquisitivo e como temos intenção de continuar trabalhando com essa classe, vamos tentar o financiamento por outros caminhos.

Queremos oferecer um trabalho de qualidade, ou melhor, continuar oferecendo um trabalho de qualidade de acordo com a posse dos trabalhadores.”(Diretora)

As respostas seguintes, referentes à questão sobre o que mais gostam na escola, demonstram que, através das possibilidades de atuação, os integrantes da equipe escolar procuraram concretizar os ideais do seu trabalho.

“ Uma das coisas que eu queria é que não fosse um projeto, que a escola pudesse continuar dando oportunidades a outros trabalhadores.”
(Professora S.)

“O que mais gosto é da liberdade que tenho em sala de aula na escolha dos conteúdos, na maneira de trabalhar os conteúdos, na disponibilidade de material, principalmente da participação dos alunos.”(Professora A.)



“Dos alunos e dos colegas de trabalho e da oportunidade que temos de desenvolver e realizar nosso trabalho porque em outra escola, às vezes, o que você sonha o que você planeja na parte teórica você não tem condições de concretizar.”
(Professora C.)

As falas evidenciam a autonomia das professoras no planejamento das aulas, na conduta em sala de aula e na organização como um todo. A primeira professora afirmou existir um certo grau de liberdade na escolha dos conteúdos, porém, o planejamento era sempre realizado coletivamente e englobava os conteúdos mínimos das séries.

A autonomia das professoras foi sendo construída no decorrer do trabalho e ganhou credibilidade à medida que foram sendo conquistados resultados positivos para todos os componentes da organização. A diretora confirma a autonomia conquistada ao evidenciar que o que mais gosta na escola,

“é justamente poder trabalhar com um pessoal sério, pessoal competente que gosta do que faz. Na verdade, nós temos professoras que têm competência para estar trabalhando em qualquer outra escola já tiveram oferta de salário maior e continuaram trabalhando aqui. Por conta dessa coerência nós temos um ambiente muito verdadeiro.”

Quando a professora C. respondeu-me porquê não trabalhava em outro lugar concomitantemente ao trabalho no SENAP, complementou ainda mais o fato de estarem, desde o início, construindo um processo coletivo de tomada de decisões:

É difícil como a gente sempre comenta entre as colegas de trabalho, é difícil a gente se imaginar em outra escola, pelas condições que a escola oferece, a questão da gestão participativa, a gente sempre decide juntas, sempre o conjunto. A mesma realidade que a gente transpõe para os alunos (pedagogia de projetos) a gente acaba realizando no grupo, no nosso grupo incluindo o corpo administrativo, a Glória enquanto diretora, a secretária e o grupo mesmo.”

5.2. A participação na escola

Lima (1998) aponta a participação como uma das palavras-chave da política educativa de Portugal, após 1974. A participação na escola passou do domínio da reivindicação para o da consagração e depois para o da regulamentação, “da ilegalidade para a legalidade, de um direito reclamado para um direito instituído e até, para um dever ética e civicamente justificado” (Lima, 1998:181). Tornou-se, portanto, um direito reclamado e conquistado através da afirmação de valores democráticos.

Apesar de decretada e consagrada por orientações externas, quando estudamos a participação na organização escolar, outros fatores devem ser analisados. Cada realidade escolar apresenta, dentre outros fatores, uma cultura e um clima propícios ou não à concretização da ação participativa e, por isso, o estudo da participação na escola precisa ser realizado “pela consideração do plano da ação organizacional, isto é, pelo estudo da participação praticada ou efetivamente atualizada”. (Lima, 1998:183).

Neste sentido, com a intenção de analisar a participação na escola pesquisada, farei algumas considerações sobre o quadro teórico esboçado por Lima quanto aos critérios utilizados para classificar a participação praticada nas organizações escolares.

O autor distingue vários tipos e graus de participação através da seleção de quatro critérios: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação.

O primeiro critério, a democraticidade, está relacionado com a possível intervenção dos atores participantes da organização e com suas capacidades de influenciar nas decisões. Para este critério, a participação dos atores escolares pode ser direta, através do exercício do direito de voto, ou indireta, através de uma participação mediatizada, realizada através de representantes.

O segundo critério, a regulamentação, relaciona-se à existência de regras formais-legais que garantam a participação organizada. Existem três tipos distintos de participação com base nos tipos de regras: formal, não formal e informal. A participação formal “é uma forma de participação decretada, no sentido em que está sujeita a um corpo de regras formais-legais relativamente estável, explicitado e organizado, estruturado de forma sistemática e consubstanciado num documento (estatuto, regulamento etc), com força legal”. (Lima.,1998:185). A participação não formal é realizada através de regras menos estruturadas formalmente, muitas vezes, produzidas nas intervenções diárias dos atores da organização. A última, participação informal, é realizada através de regras informais, produzidas e partilhadas por pequenos grupos na organização. Este tipo de participação “acrescenta sempre algo à participação formal e à participação não formal, podendo ser orientada em sentidos diversos dos apontados por aquelas”. (Lima,1998:186)

O envolvimento, terceiro critério apontado pelo autor, caracteriza-se pelas atitudes e empenhamento variáveis dos atores frente às possibilidades de participação na organização. Dependendo do grau de envolvimento, o ator pode apresentar uma participação ativa, uma participação reservada ou, por fim, uma participação passiva. A participação ativa é marcada por atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, podendo ser de caráter individual ou coletivo. A participação passiva caracteriza o desinteresse e alienação de certas responsabilidades:

“...os atores parecem descrever das possibilidades de influenciar as decisões ou recusam o preço que para tal poderiam ser forçados a pagar, preferindo remeter o papel de luta e reivindicação para certas minorias ativistas, para uma vanguarda que ora valorizam e admiram, ora desvalorizam e criticam”.
(Lima,1998:188).

A participação reservada encontra-se entre as duas anteriores, podendo evoluir para uma ou outra; a característica principal é o menor grau de voluntariedade, os atores aguardam para tomar posições sem que se comprometam com a organização.

Finalmente, Lima destaca a orientação enquanto quarto critério para distinguir o tipo de participação em uma organização. Tem como referência (orientação) objetivos pré-fixados formalmente. Neste sentido, a participação poderá ser convergente ou divergente a estes objetivos. A primeira implica na realização dos objetivos formais, reconhecidos e tidos como primordiais pelos atores e, para isto, ela é orientada para o consenso, sendo obstáculo à inovação e à mudança. A participação divergente, ao contrário, opera uma ruptura com as orientações estabelecidas oficialmente, “quer seja situando-se num estágio intermédio, em busca de orientação (convergente/divergente), quer seja, sobretudo, orientando-se em sentidos diversos, ou contrário dos apontados pelos objetivos formais.” (Lima,1998:189).

A escola pesquisada apresenta muitas especificidades se relacionada a outras organizações escolares, entretanto, as ações desenvolvidas no seu interior podem ser submetidas à análise e podem, sem dúvida, permitir conclusões passíveis de propagação em outros meios. Neste sentido, o quadro teórico apresentado pelo autor auxilia no estudo e na qualificação da participação da escola SENAP.

No primeiro critério apresentado, o da democraticidade, os atores envolvidos com o ensino enquadram-se na participação direta do processo de tomadas de decisão: nas atividades de sala de aula como também das decisões mais gerais da escola, como, por exemplo, nas definições de horários, na definições de turmas, dentre outras. Os professores, por sua vez, alcançaram um nível de participação direta nas tomadas de decisão pelo fato de apresentarem um alto grau de autonomia e responsabilidade frente aos problemas surgidos no cotidiano da organização.

Os critérios de regulamentação e orientação podem ser analisados simultaneamente porque os dois dizem respeito às estratégias estabelecidas

formalmente. O primeiro refere-se às regras que podem possibilitar ou não a participação, e o segundo, aos objetivos fixados oficialmente que podem permitir uma participação convergente ou divergente, ou seja, podem favorecer ou não estratégias de inovação e de mudança.

A escola SENAP apresentava todos os documentos legais solicitados, sendo estes construídos coletivamente pelos integrantes da organização, porém, a participação efetiva dava-se de formal natural e quase sempre acrescentava algo à participação formal; por isto, a escola tinha como característica principal a participação informal, na qual

“...os atores participam de outra forma, elegem objetivos ou interesses específicos, não definidos formalmente, orientam-se, em certos casos, por oposição a certas regras estabelecidas, ou em complementaridade a essas regras, perspectivadas como insuficientes, desajustadas ou, simplesmente, indesejáveis”. (Lima,1998:186).

Quanto à orientação, os atores escolares tinham objetivos pré-estabelecidos a serem seguidos, porque eram parte integrante de um sistema escolar organizado, porém, não impediam que outros objetivos fossem construídos e alcançados pelos integrantes da organização. Exemplo disso são as atividades que surgiam extra-treinamentos e também a “Semana de Arte e Cultura” específica daquela unidade escolar. Concluo que a participação característica era a divergente, não com o intuito de contrariar, “quebrar” regras, mas, sobretudo, com vistas à renovação e ao desenvolvimento coletivos.

Finalmente, o envolvimento de todos os integrantes da organização era integral, caracterizando a participação ativa. Mesmo aqueles atores que oscilavam entre a participação ativa e a participação passiva eram impulsionados pelos outros integrantes da organização, passavam a participar ativamente das atividades de sala de aula e nas decisões gerais da escola.

Sem dúvida, este nível de comprometimento com a participação tornou-se concreto devido a inúmeros fatores facilitadores, dentre eles, o pequeno número de integrantes da equipe pedagógica que proporcionou o envolvimento integral nas diversas atividades, a similaridade das realidades de vida e de trabalho dos alunos e também a experiência da diretora em outras realidades que possibilitou, por sua vez, o interesse por fazer algo novo, algo que trouxesse prazer e retorno profissionais.

Mesmo considerando todos os fatores apontados, o estudo da vida naquela escola merece destaque e tem a intenção de contribuir significativamente com o incentivo a outras realidades escolares.

Os sujeitos integrantes da organização viveram aquela realidade enquanto uma atividade compartilhada, de colaboração e buscaram as atuações mais adequadas para a melhoria da prática educativa. Utilizo o termo colaboração no sentido expresso por Rivilla "...colaborar é assumir em comum o conjunto de realizações mais pertinentes que dão sentido às concepções e práticas educativas do centro." (Rivilla, 1994:241)⁷.

Segundo o mesmo autor, a colaboração deve ser o componente básico da prática colaborativa e a base para pensar e desenvolver a formação nas escolas e a natureza dela está em ser ...

"uma ação em comum, projetar-se de modo aberto
no intercâmbio com os outros e, especialmente,
consolidar-se como um ' processo de implicação

⁷ A tradução foi realizada livremente.

compartilhada' do conjunto de pessoas que constituem uma comunidade com objetivos e valores coerentes, explicitados em um projeto de trabalho comunitário." (Rivilla, 1994 : 241).

A escola constituiu, ao longo desses anos, sua cultura e seu clima, ou seja, a identidade da escola, seu modo de vida, os quais formam o outro aspecto relevante a ser desenvolvido neste capítulo.

O clima da organização é um dos conceitos que vem sendo muito estudado nas pesquisas recentes e adquiriu popularidade desde que Gellerman(1964) utilizou no domínio da psicologia do trabalho (Brunet,1992). Nos seus estudos, Brunet destaca que as escolas diferem na atmosfera, no clima e na cultura, contribuindo para sua maior ou menor qualidade de ensino. O mesmo autor define o clima como "a medida perceptiva dos atributos organizacionais" e destaca que o elemento principal é a percepção que um indivíduo tem do seu ambiente de trabalho.⁸

Baseando-se em outros estudos (Likert,1961,1974), Brunet qualifica o clima em dois pólos de uma escala, podendo ser *fechado ou aberto*. Identifica o primeiro com um ambiente de trabalho autoritário, onde não existe consideração pelos indivíduos da organização e a participação dos mesmos. Ao contrário, um clima aberto "descreve um meio de trabalho participativo, no qual o indivíduo tem um

⁸ As definições de cultura e clima estão presentes em outros teóricos das organizações. Chiavenato, citado por Lima (1998), assim apresenta: "cultura organizacional significa um modo de vida, um sistema de crenças, expectativas e valores, uma forma de interação e de relacionamento típicos de determinada organização. Cada organização é um sistema complexo e humano, com características próprias, com a sua própria cultura e com um sistema de valores. Todo esse conjunto de variáveis deve ser continuamente observado, analisado e interpretado. A cultura organizacional influencia poderosamente o clima existente na organização".. Cf. *Recursos Humanos*, São Paulo, editora Atlas, 1986 (ed compacta), p.316.

"O clima organizacional refere-se ao ambiente interno que existe entre os participantes de uma empresa. Está intimamente relacionado com o grau de motivação de seus participantes.; O termo clima organizacional refere-se especificamente às propriedades motivacionais do ambiente organizacional, ou seja, àqueles aspectos internos da empresa que levam `s provocação de diferentes espécies de motivação nos seus participantes.". Cf. *Administração, Teoria, Processo e Prática*, São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1985, p.227.

reconhecimento próprio, no quadro de uma estratégia de desenvolvimento do seu potencial". (Brunet, 1992:130).

Apoiado nos estudos de Likert, Brunet subdivide o clima de tipo *autoritário* em *autoritarismo explorador* e *autoritarismo benévolo*. No primeiro, a direção não confia nos seus professores, os indivíduos trabalham numa atmosfera de receio; no sistema de autoritarismo benévolo existe uma confiança condescendente nos professores por parte da direção e é possível o desenvolvimento de dinâmicas informais, mas que não resistem aos objetivos formais da escola.

O clima de tipo participativo também é subdividido em dois sistemas. O primeiro, de caráter consultivo, no qual a direção tem confiança nos professores e é permitida a participação nos diversos níveis da organização, apesar das decisões gerais serem tomadas no topo; o segundo, é o sistema de participação de grupo, onde a direção tem confiança total nos professores e estes são motivados pela participação. Existe relação amistosa entre diretor e funcionários e todos os atores unem seus esforços para atingir os fins e objetivos da organização.

Sendo assim, o clima tem efeito direto sobre a satisfação e rendimento dos membros de uma organização e o seu conceito remete para a interação social entre diretor e professores, dos alunos com a direção e professores, enfim, de todas as relações interpessoais presentes na escola.

A satisfação dos atores é influenciada pelo tipo das relações interpessoais, pela coesão do grupo e pelo apoio recebido no trabalho. Para que a participação em grupo traga benefícios à escola é imprescindível a presença de um líder que mobilize os agentes da organização nesse sentido, que suscite o bom relacionamento entre eles e que esteja diretamente envolvido com o processo em busca da qualidade de ensino.

Quando existe um clima aberto e propício à participação de todos no destino da organização, a escola deixa de ser pensada como um local onde os alunos aprendem e os professores ensinam e passa a ser um local onde os professores também aprendem e, além disso, aprendem a sua profissão.

É redutora a visão do exercício profissional que considera a formação como fonte de regras aplicáveis na prática porque desconsidera o contexto da atuação desses profissionais e a dinâmica presente nas organizações escolares. O trabalho em equipe abre espaço para que todos aprendam e ensinem e, com isso, construam não apenas o cotidiano como também a identidade escolar.

5.3. O papel da gestão

A gestão, por sua vez, tem presença fundamental porque pode viabilizar ou não esse ideal, pode incentivar como pode derrotar a construção coletiva da organização. Essa questão constitui o cerne de todo o trabalho, e a própria definição de educação da diretora constitui o ponto inicial para a reflexão.

“Por educação eu só posso entender um trabalho coletivo em que o professor vai ser um coordenador e essa gestão tem que ser participativa dentro de sala de aula, portanto, ele vai coordenar um trabalho participativo com os alunos. Os alunos de qualquer idade de qualquer nível de conhecimento tem como participar porque é a partir dos seus conhecimentos é que vão estar construindo outros e eu considero que, se não tiver essa relação professor aluno e, conseqüentemente, a relação professor direção e restante da escola, o trabalho fica muito difícil de ser efetivado. A escola acaba passando alguns conhecimentos e acaba passando muito mais preconceitos do que o trabalho com a formação de conceitos.”(Diretora)

A resposta identifica, em consonância com a das professoras, a importância do trabalho coletivo, da interação professor aluno e tocou num ponto novo que é questão da gestão participativa neste trabalho. Ela apontou que se a gestão não

desenvolver a coletividade e a interação com os objetivos dos professores, a escola entra na incoerência e, conseqüentemente, aparecem obstáculos intransponíveis.

Barroso (1995) descreve que, no domínio das teorias da administração em geral, “a gestão participativa corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão” (Barroso,1995:14) e que nos últimos 70 anos, a participação dos trabalhadores na gestão foi sendo sucessivamente reivindicada por razões psicossociais, políticas, sociais ou gestionárias.

Apresentando motivações diferentes, hoje, há um consenso quanto à necessidade de introduzir formas de gestão participativa nas organizações. Seguindo o raciocínio do autor, conclui-se que, no domínio das escolas, os estudos realizados quanto às escolas eficazes mostraram a importância de fatores organizacionais, como a participação, trabalho em equipe, cultura de reforço mútuo para resolver problemas, no rendimento escolar dos alunos.

O mesmo autor, utilizando inúmeras razões, argumenta sobre a importância do envolvimento dos professores e também dos atores escolares não-docentes na gestão das escolas; uma delas seria considerar a escola como uma organização em que a gestão é uma dimensão do próprio ato educativo e que as atividades do diretor não podem ser dissociadas do trabalho docente.

Quanto aos alunos, Barroso destaca que “a participação dos alunos na gestão das escolas é uma condição essencial para a própria aprendizagem”. Enfim, afirma:

“e nesta atividade os professores , outros adultos que exercem funções na escola e os próprios alunos são todos produtores, ainda que diferentemente qualificados e especializados, mas igualmente responsáveis.”(Barroso,1995:8).

Para que esta gestão tenha credibilidade e resultados positivos, é fundamental que esteja ligada ao desenvolvimento de uma “cultura de participação” onde todos os membros da organização reconheçam que a participação é um valor essencial para orientar todas as suas práticas. Por isso, “um dos instrumentos principais consiste na capacidade de os membros da organização aprenderem e porem em prática diferentes modalidades de trabalho coletivo”.(Barroso,1995).

No caso específico da escola estudada, o compromisso com a participação pareceu-me claro quando entrevistei alguns integrantes da organização. Transcrevo a seguir, respectivamente, a fala de uma das professoras sobre a participação dos alunos no trabalho pedagógico, a da diretora sobre o funcionamento da escola sem a sua presença e, por fim, de outra professora sobre a participação dos professores e alunos na organização do trabalho da escola.

“Decidem. Eles fazem parte do grupo escolar, da comunidade educativa, acho que é o termo certo de acordo com a administração.

A gente chama de grupo-classe, onde o professor está inserido: professor e alunos. São educadores e educandos, a gente não tem uma relação vertical, acho que aqui a gente consegue uma relação horizontal.”(Professora C.)

“Acredito que sim, parto do princípio que a escola funciona com a minha presença ou sem ela e muito bem. Porque cada um tem a sua responsabilidade cada um sabe o que tem que fazer recebe as orientações para isso e quando precisam tomar decisões que eu não esteja elas sabem que as decisões serão respeitadas, então, acredito que elas tomam as decisões com tranquilidade. Porque

estamos acostumados a decidir as coisas no coletivo e também quando se precisa tomar decisão, nunca ela é de uma só, eu estando aqui ou não a decisão sempre passa pelo menos por aqueles que estão presentes na hora de decidir.” (Diretora)

“Sempre pela equipe. A diretora, para você ter uma idéia, na última reunião que tinha que ser tomada uma decisão importante por causa da diminuição de aulas preferiu se retirar em um momento e deixar que nós decidíssemos.” (Professora A.)

“E os alunos fazem parte destas decisões?

Sem dúvida. Eles não participam das reuniões, mas as decisões tomadas são levadas para sala de aula e também os pedidos, as reivindicações que eles fazem são levados para as reuniões e também quando há alguma coisa específica eles se sentem livres para ir até a direção ou mesmo até a gente em particular para pedir.” (Professora A.)

As ações do diretor da escola, a meu ver, podem e devem contribuir para o envolvimento dos atores da organização escolar em um trabalho coletivo, evitando a fragmentação do trabalho e as indeterminações de objetivos. Elas também podem auxiliar no relacionamento das três estruturas que compõem o interior do estabelecimento de ensino que, segundo Nóvoa, são: estrutura física (número de turmas, edifício escolar, etc), estrutura administrativa (gestão, direção, pessoal auxiliar, relação com autoridades, etc) e estrutura social (relação entre alunos, professores e funcionários, cultura organizacional e clima social).

Nesta atmosfera de trabalho participativo, a escola é considerada o centro da ação pedagógica e insere-se aí, com grande relevância, o projeto de ensino ou projeto de escola, "... ter um projeto de escola é ter um alvo estratégico, uma ambição, uma visão do futuro, assente em princípios, valores e políticas que se aplicam na ação educativa e pedagógica com os alunos".(Barroso,1992:38) .

O processo de concepção do projeto deve ser um momento significativo de valorização pessoal e profissional dos seus membros, não podendo transformar-se numa simples peripécia da administração ou num documento formal sem a possibilidade de ser operacionalizado. Com essa atenção especial, "o projeto de escola pode tornar-se um instrumento importante para a melhoria do estabelecimento e ensino, facilitando a inovação e aumentando a sua eficácia e qualidade."(Barroso,1992:52).

Barroso assinala que o projeto de escola pode trazer contribuições para o desenvolvimento de uma gestão que esteja preocupada em melhorar a qualidade das escolas, mas que elas não resultam do projeto em si, e sim, do conjunto de modificações da gestão em que ele se integra. Neste sentido, a gestão assume o importante papel de atingir a globalidade da organização e buscar o comprometimento de todos os seus elementos na construção de consensos na identificação de princípios, valores e políticas que orientarão na resolução de problemas.

Segundo Nóvoa, o funcionamento da organização escolar é fruto do compromisso entre a estrutura formal e as interações produzidas em seu seio e acredito que a presença do diretor é muito importante para que essas interações sejam mobilizadas para a promoção de um ensino de qualidade. A presença do diretor no interior da organização consolida-se através de sua atuação no cotidiano escolar, sua ligação com os professores, com os alunos e comunidade e, finalmente, a oportunidade que tem de promover um clima favorável à aprendizagem, ao crescimento pessoal e à formação do cidadão.

O mesmo autor, baseando-se em outros estudos, esboça algumas características de uma escola de qualidade e afirma:

“a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenhamento individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho”.(Chapman, 1990; Rollin, 1992. Apud: Nóvoa, 1992:26).

Aprofundando minha opinião anterior, afirmo que a participação em grupo e a coesão de todos os indivíduos envolvidos com o processo de ensino são necessárias para a construção de um bom clima de trabalho e, se tudo estiver harmoniosamente funcionando, teremos a construção de um projeto pedagógico. A gestão desempenha a função de estabelecer consensos e traduzir as opiniões e idéias de todos os que estão buscando o ensino com qualidade.

Pude detectar, através do percurso vivido na escola objeto do meu estudo, que o projeto da escola foi sendo construído ao longo dos pequenos trabalhos e adquiriu um significado inestimável para cada integrante da organização. Ele foi muito além de uma redação rigorosamente escrita e corrigida destinada a atender a uma norma ou a um regulamento estabelecido na lei.

Desta longa análise, algumas questões poderão surgir, como por exemplo:

Os objetivos foram alcançados por ser a mantenedora uma empresa particular?

Ou por se uma escola de pequena estrutura?

Seria possível concretizar um trabalho pedagógico de “qualidade” em qualquer outra escola?

Sem dúvida, a pequena estrutura de escola e a manutenção da estrutura da organização por uma empresa multinacional foram fatores facilitadores do desenvolvimento pleno do trabalho pedagógico. Porém, a equipe pedagógica contou com a presença de uma liderança forte e ativa que proporcionou o engajamento de toda a comunidade educativa no trabalho educacional coletivo e participativo, que ultrapassou os obstáculos surgidos no decorrer dos semestres letivos.

A possibilidade de desenvolvimento de uma cultura de participação e de um ensino de qualidade em outras escolas (de acordo com os valores explicitados anteriormente) não seria impossível, ao contrário, ... “numa escola pública as crianças teriam tempo, imagino que daria para envolver a participação dos pais nos projetos, a comunidade, realizando projetos que os envolvessem numa comunidade educativa.” (Professora C.).

Neste sentido, defendo a importância de continuarmos lutando por um ensino de qualidade, um ensino que privilegie o aspecto humano em detrimento do aspecto técnico, que esteja, sobretudo, ligado à formação do cidadão integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo primeiro deste estudo foi analisar o papel desempenhado pela gestão na qualidade de ensino em uma escola mantida por uma empresa multinacional. A especificidade da organização escolar proporcionou a busca pelo aprofundamento do contexto em que a gestão desempenhou sua função e, por esta razão, a pesquisa se desenvolveu em dois grandes momentos.

A primeira etapa, de caráter geral, compõe os três capítulos iniciais da dissertação em que detectei claramente a presença dos objetivos educacionais da mantenedora da escola. No auge do desenvolvimento do Programa de Qualidade Total, a empresa iniciou também o programa de alfabetização de seus funcionários adultos pouco escolarizados; este fato caracteriza a necessidade de funcionários mais flexíveis, ágeis, qualificados para interagir com as novas máquinas e preparados para assumir um novo lugar na organização do trabalho no interior da fábrica.

A empresa mantém uma escola voltada para o aumento da produção e do lucro; uma escola preocupada, em primeira instância, com a qualidade total da produção da mantenedora.

O estudo de caráter específico, refletido nos dois últimos capítulos, levou-me a outras análises sobre a natureza da organização escolar. A pesquisa de campo mostrou um novo sentido na educação mantida pela empresa. Os atores sociais, dentre eles alunos, professoras, diretora e demais funcionários, através da prática pedagógica, redefiniram os objetivos da escola e priorizaram a formação para a cidadania.

A construção conjunta dos projetos de estudo em sala de aula e a participação integral dos educandos nas atividades de ensino proporcionaram a busca pela qualidade de ensino para além dos alvos voltados para a produção, uma qualidade

voltada para a melhoria da qualidade de vida e para o aumento da participação na sociedade.

Neste contexto de controvérsias, insere-se a gestão da organização escolar. Se considerarmos o contexto geral de execução do seu trabalho, o papel a ser desenvolvido por ela estaria, num primeiro momento, em fazer valer os objetivos primeiros da empresa. Entretanto, através da participação no cotidiano escolar e da interpretação da pesquisa de campo, detectei novos objetivos sendo concretizados pelo desempenho de sua função.

A gestão depositou, ao longo dos anos, um alto grau de autonomia nos indivíduos que formavam a escola e, com isto, contribuiu para a construção da autonomia da própria organização. A autonomia dos indivíduos proporcionou também a concretização da participação de todos os atores nas atividades educativas através de um nível elevado de envolvimento e responsabilidade.

Posso afirmar que existiu um “círculo virtuoso” no cotidiano da unidade originado do estilo de gestão democrática: a autonomia proporcionou a participação que proporcionou a construção do ideal pedagógico e que, finalmente, proporcionou a concretização da educação proposta pelos profissionais envolvidos com o ensino. Isto se deve, sem dúvida, ao espaço inicial concedido pela mantenedora. Ao financiar um projeto de educação, a empresa não pôde limitar e prever os desdobramentos do processo de ensino, porque a escola é uma organização formada por seres humanos capazes de sonhar, transpor limites e buscar a melhoria de sua qualidade de vida.

Acredito que o desafio primordial da gestão foi administrar em consonância com o cumprimento de deveres para com a fábrica e, paralelamente, contribuir para que fossem concretizados os ideais de educação dos atores escolares.

Os educadores, através de uma prática reflexiva, procuraram desenvolver o espírito crítico e atuante dos educandos em todas as disciplinas escolares; os conteúdos ministrados privilegiaram, ao longo desses anos, a participação constante dos alunos e a “co-responsabilidade” pelo processo educativo. Neste sentido, posso afirmar que a

gestão escolar contribuiu com a formação do verdadeiro cidadão e com um ensino de qualidade dentro desta perspectiva.

Além disso, o estilo de gestão proporcionou a diminuição da evasão escolar (processo muito presente nas escolas destinadas aos adultos) porque, através da participação, os educandos foram envolvidos integralmente nas atividades de ensino. Os motivos da saída dos alunos estiveram sempre relacionados a fatores extra-escolares, como por exemplo, a sobrecarga de horário de trabalho na empresa e em casa.

Com minha participação no cotidiano da organização escolar, presenciei, por mais de uma vez, alunos vindo “desculpar-se” pelo abandono do curso como se a eles coubesse a “culpa” pela desistência dos estudos. As explicações eram: dificuldade de conciliar os horários; falta de tempo, na maioria das vezes, para dar a devida atenção aos filhos ou, até mesmo, de fazer os serviços básicos exigidos pela família e pela casa. Muitos desses alunos, ao conversar com colegas na fábrica, voltavam às aulas. A equipe pedagógica, sempre que necessário, visitava a fábrica para convidá-los a iniciar os estudos ou a retornar à escola. Nestas visitas à fábrica, a equipe recebia elogios pelo trabalho desenvolvido este fato sugere que também para a fábrica os resultados estavam sendo positivos. Os elogios vinham da psicóloga ou diretores que detectavam maior grau de participação dos funcionários (alunos da escola) nas atividades da empresa.

O desenvolvimento da gestão participativa pode desencadear uma confusão entre as atividades da gestão da sala de aula e as atividades da gestão da escola. Acredito que cada uma delas apresenta suas particularidades e que este fato acontece porque o envolvimento dos professores nas atividades gerais da escola é muito grande. Acredito também que não há consequências negativas neste processo, e sim uma maior responsabilidade de cada integrante da organização escolar quanto às ações desenvolvidas.

Atualmente, ainda existe um preconceito quanto ao papel desempenhado pela gestão das unidades escolares. Muitos profissionais acreditam que a escola pode funcionar muito bem sem a presença da gestão. Entretanto, o estudo também mostrou

que a gestão pode sim, como destacado pela diretora da escola pesquisada, funcionar sem a presença dela, porém, isto significa que seu trabalho está sendo desempenhado com êxito. Significa que a autonomia e a participação conquistadas pelos atores sociais estão sendo efetivamente válidas para a organização e para a qualidade de ensino.

Neste sentido, posso afirmar que a gestão escolar desempenhou um papel importante na qualidade de ensino. Ela priorizou o ideal de educação e de qualidade de ensino da equipe pedagógica, mas não infringiu os ideais iniciais colocados pela mantenedora da escola. Ela priorizou, sobretudo, uma educação construída pelos integrantes do processo educacional, voltada para os valores de cidadania e melhoria de qualidade de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Judith Alda. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.

Cadernos de Pesquisa. São . Paulo:Cortez (77); 53-71,Maio 1991

BARROSO, João. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na**

escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Outubro,1995

BARROSO, João. Fazer da escola um projeto. In: CANÁRIO, Rui (org). **O**

Projeto de escola. Lisboa:Educa,1992.

BARROSO, João. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada**

à autonomia construída. Lisboa: Coleção Educação para o futuro,

Dezembro,1996.

BARROSO, João. Para uma abordagem teórica da reforma da administração

escolar. In: **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho,

8(1),pp.33-56,1995.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista.** A degradação do trabalho no século XX. Trad. Nathanael C. Caixeiro. 3.ed. Rio de Janeiro: Guanabara,1987.

BUENO, M. Sylvia Simões. **Um salto na escuridão:** pressupostos e desdobramentos das políticas públicas atuais para o ensino médio.Marília,1999. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, Antônio(coord). **As organizações escolares em análise.** Lisboa, Publicações Dom Quixote- Instituto de Inovação Educacional,1992. p.125-139.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. [Apresentado no 1. Congresso Nacional de Supervisão na formação, Universidade de Aveiro, setembro, 1997].

FELIX, M. de Fátima Costa. **Administração Escolar: problema educativo ou empresarial?** S.P:Cortez, 1989

FERRETTI, Celso J. Reformas educacionais e formação profissional no Brasil. **Revista portuguesa de educação.** Universidade do Minho,1998.



FERRETTI, C. J. **Tecnologias, trabalho e educação. Um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FLEURY, M. T.L. A cultura da qualidade ou a qualidade da mudança. In: FERRETTI, C. J. **Tecnologias, trabalho e educação. Um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. **Cadernos de Pesquisa** (66); 75-80, Agosto, 1988.

GENTILI, Pablo A A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A.A. e SILVA, Tomaz. T. (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** Petrópolis: RJ: Vozes, 1994.

HELOANI, Roberto. **Organização do trabalho e administração: uma visão multidisciplinar.** São Paulo: Cortez, 1996.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, Antônio(coord). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote-Instituto de Inovação Educacional, 1992. p.48-76.



LIMA, Licínio. **A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988).** Lisboa:

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, janeiro, 1998.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MACHADO, Lucília. R. de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. **Tecnologias, trabalho e educação. Um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** 4ª. Ed. São Paulo: Editora Polis, 1985.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antônio(coord). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, Antônio(coord). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto de Inovação Educacional, 1992.



QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo, CERU e FFLCH/US, 1983.

RIVILLA, Antonio M. La configuración de un clima de desarrollo colaborativo en el Centro y las aulas. In: PEREZ PEREZ, Ramon (coord). **Calidad de vida en los Centros Educativos**. II Jornadas Educativas. Centro Asociado de la UNED de Asturias- GIJON, 1994.

SALLÁN, Joaquín G. La profissionalización docente y su influencia en la vida institucional. In: PEREZ, Ramon Perez(coord). **Calidad de vida en los Centros Educativos**. II Jornadas Educativas. Centro Asociado de la UNED de Asturias- GIJON, 1994.

SANCHES, Maria de F. C. Para um ensino de qualidade: perspectiva organizacional. **Inovação**. Revista do Instituto de Inovação Educacional, v.10, nº2 e 3, 1997.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. **Tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis, Vozes, 1994.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. [Conferência de abertura da XVIII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1995].



THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete operária.** 4.ed. São Paulo: Editora Polis, 1985.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANDRÉ, Marli Eliza D.e LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo:Cortez, 1986

ANDRÉ. Marli Eliza. Estudo de caso: seu potencial na educação.
Cadernos de Pesquisa. São Paulo:Cortez(49):51-54, Maio,1984

AVANZINE, Guy. **Lés educacion des adultos**. Paris: Antrophos,1996

BEISIEGEL, C.R. **Estado e Educação Popular**. Pioneira. São Paulo,1974.

BENEVIDES, M. Victoria. "O desafio da Educação para a cidadania!.. In:
AQUINO,J (org) **Diferenças e Preconceito na Escola**, Summus Ed.,
1998,pp.153-170.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos: Um campo e uma problemática**.
Universidade de Lisboa: Educa,1999.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas,
1989.



DINIS, Luís Leandro V. **Presidente do Conselho diretivo: o profissional como administrador.** Escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Dois estudos de caso. Lisboa, 1997. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

DOWBOR, Ladislau. **Formação do terceiro mundo** . São Paulo : Brasiliense, 1994.-(Coleção Tudo é História ; 35)

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez,1994.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e Política cultural.** (tradução Dagmar M.L. Zibas).-3. Ed.- São Paulo: Cortez: Autores Associados,1992.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa** n.100,p.11-36,mar.1997.

LUNA, Sérgio V., O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de pesquisa.** São Paulo (66); 70-74, Agosto, 1988

MACHADO, Lourdes Marcelino. **"Quem embala a escola?"** IN: Simpósio Científico do Câmpus de Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP,1996

MACHADO, Lourdes M. Mercado Global: a esfinge do presente. In: Silva Jr.(org). **VI Circuito PROGRAD**. São Paulo UNESP-PROGRAD,1996. Págs.91-106

MELLO, Guiomar Namo. **Cidadania e competitividade: Desafios educacionais para o terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1993

PARO. Vitor . **Administração escolar: Introdução crítica**. São Paulo: Cortez,1984.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. Loyola, São Paulo,1973.

PEREZ, Ramon Perez(coord). **Calidad de vida en los Centros Educativos**. II Jornadas Educativas. Centro Asociado de la UNED de Asturias- GIJON,1994.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social** . São Paulo:Cortez,1989



ROCKWELL, Elsie. **La escuela cotidiana**. México:Fondo de cultura Econômica,1995

SANDER, Benno. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. São Paulo: Pioneira ,1984.

SANTOS FILHO, José Camilo / GAMBOA, Silvio Sanches (org) . **Pesquisa educacional: quantidade- qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 1993

SILVA, Thomaz Tadeu(org). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes,1995.

SILVA, TOMAZ. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. IN: GENTILI, P A.A.(org) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes,1994.

TRIVINOS, N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais e a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas,1992



Anexo II: Entrevistas

1. Entrevista com a professora

Professora, bom dia! Sou a [nome], da [nome da escola].

Hoje estou aqui para conversar com você sobre o seu trabalho.

Por favor,

comece falando

ANEXOS:

Quando a gente começa a falar, a gente já está pensando no tempo.

Os alunos fazem parte do processo de aprendizagem. Eles também aprendem.

Quando a gente fala, a gente já está pensando no tempo. Quando a gente fala, a gente já está pensando no tempo.

A gente fala de acordo com o tempo. A gente fala de acordo com o tempo. A gente fala de acordo com o tempo.

Quando a gente fala, a gente já está pensando no tempo. Quando a gente fala, a gente já está pensando no tempo.

Hoje estou aqui para conversar com você sobre o seu trabalho. Hoje estou aqui para conversar com você sobre o seu trabalho.

Quando a gente fala, a gente já está pensando no tempo. Quando a gente fala, a gente já está pensando no tempo.

Quando a gente fala, a gente já está pensando no tempo. Quando a gente fala, a gente já está pensando no tempo.

Anexo 1: Entrevistas.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA C.

Há quanto tempo você dá aula aqui?

Há uns cinco anos

Você trabalha em outro lugar?

Não

Por quê?

Primeiro porque eu já tinha a carga horária completa, até daria para eu dar aula em outro lugar mas as condições de trabalho aqui são excelentes e eu também desenvolvo a pesquisa aqui. Tudo favorece para que eu fique somente aqui.

É difícil, como a gente sempre comenta entre as colegas de trabalho, é difícil a gente se imaginar em outra escola, pelas condições que a escola oferece, a questão da gestão participativa, a gente sempre decide juntas, sempre o conjunto. A mesma realidade que a gente transpõe para os alunos (Pedagogia de projetos) a gente acaba realizando no grupo, no nosso grupo incluindo o corpo administrativo, a Glória enquanto diretora, a secretária e o grupo mesmo.

Quando a gente pensa em estar saindo daqui, dá um aperto no coração.

Os alunos fazem parte do corpo administrativo? Eles decidem alguma coisa?

Decidem. Eles fazem parte do grupo escolar, da comunidade educativa, acho que é o termo certo de acordo com a administração.

A gente chama de grupo-classe, onde o professor está inserido: professor e alunos. São educadores e educandos, a gente não tem uma relação vertical, acho que aqui a gente consegue uma relação horizontal.

Quais são as condições de participação deles, é prejudicada em algum momento?

Nós temos um currículo mínimo para cumprir, eles sabem disso. No caso da Língua Portuguesa temos os tópicos da gramática normativa, lingüística textual, a gente pode estudar isso em qualquer tipo de texto. Questiono com eles qual já trabalhamos, qual poderíamos trabalhar, qual é interessante para trabalharmos este semestre, agora.

Eles é que decidem qual tipo de texto querem contemplar no semestre, uma vez que havíamos feito o livro de contos, eles decidiram qual estudaríamos.

O aluno que conversei ontem comentou sobre o trabalho de projetos e disse que decidem junto com vocês o que é melhor, ou seja, constroem juntos o – projeto.

Exatamente, sempre coloco para eles que são co-participantes, co-responsáveis vamos decidir juntos e seremos responsáveis pelo projeto. E é assim também nos projetos de visita.

Mas nem sempre foi assim, você me perguntou desde quando trabalho aqui, no início de 94, estava comentando com as professoras do PEC, a gente decidia tudo sozinha. Eu chegava até o ponto de adaptar textos de enciclopédias, de livros didáticos porque eu subestimava os alunos, achava que eles não eram capazes.

Na primeira visita, que foi ao correio, eu marquei tudo, ao passo que na segunda não, a gente escreveu a carta eu nem telefonei para o tenente do corpo de bombeiros a gente esperou a carta retornar foi aí que iniciou a participação deles. A gente decidiu o trajeto que iríamos fazer, todas as etapas .

Quando eu coloquei o limite da participação, pensei na escola em que os alunos não tem uma carga horária de 8 horas diárias de trabalho.

Ah! Sim, uma escola que não contempla uma clientela de trabalhadores o trabalho poderia ser até melhor ainda porque temos um espaço de tempo curto com nossos alunos(duas horas e meia) enquanto na rede pública ou particular você tem muito mais tempo, as crianças tem disponibilidade de vir em outro horário na escola, nós não temos isto aqui.

Se tivéssemos poderíamos desenvolver muito mais projetos...

Numa escola pública as crianças teriam mais tempo, não existe esse limite imposto pela carga horária de trabalho, pela família , contas para pagar...

O trabalho que vocês desenvolvem aqui daria para realizar em outra escola?

Sem dúvida, numa escola pública as crianças teriam tempo, imagino que daria para envolver a participação dos pais nos projetos, a comunidade, realizando projetos que os envolvessem numa comunidade educativa. Eu fico sonhando ... Outro dia estava falando para uma colega também professora, lendo o trabalho de Frenet, da Jolibert, se a gente pudesse estar numa escola da rede e desenvolver um trabalho desse tipo, envolver as crianças nos projetos , por quê não é possível, não é?

Eu ia perguntar exatamente isto. Por quê você acha que não é possível?

Quando dei aula no CEFAM para o segundo ano de Didática, o que impedia mais o meu trabalho (já que tínhamos um pouquinho de contato com as tendências pedagógicas: Frenet e alguns textos da Jolibert), por exemplo: tentamos organizar uma espécie de seminário, levar os alunos para algumas visitas, mas foi um sacrifício, inclusive eu não consegui levá-los, porque teve um monte de empecilhos, precisei de um ofício da administração para conseguir um ônibus municipal, não houve pré-disposição nem da coordenadora do CEFAM, nem da diretora. Tudo que tentávamos fazer, barrávamos na direção.

Os alunos sentiam isso demais, nas reuniões que tínhamos com a diretora várias vezes ela mandava as professoras calarem a boca.

E aqui, como a diretora realiza seu trabalho em relação aos projetos de vocês?



É ao contrário, o oposto. Fica uma redundância, mas é o extremo oposto, porque a Glória apoia todas as nossas atividades, inclusive incentiva mesmo. O que depender dela conseguir recursos, meios de locomoção para a realização de visitas, o que depender dela nunca tivemos um empecilho. Inclusive em 94, quando éramos apenas três professoras e montamos a 1ª semana de arte e cultura, contando com profissionais especializados, ela incentivou muito, gostou muito da nossa idéia, contamos com a participação efetiva dos alunos até na escolha dos temas relacionados com os estudos realizados durante o semestre.

Então ela não decide quem vem?

Ela ajuda, não decide. Os alunos decidem.

O que é a Semana Seta?

É uma Semana de arte e cultura onde temos palestras e oficinas. Já tivemos oficinas de pintura de teatro de música, palestras que contemplassem questões políticas, sociais, como a questão do MST, da violência nos dias de hoje, entre outros. Acontece sempre no final do semestre, que para nós corresponde ao final de um termo.

O que você mais gosta na escola?

Dos alunos e dos colegas de trabalho e da oportunidade que temos de desenvolver e realizar nosso trabalho porque em outra escola, às vezes o que você sonha o que você planeja na parte teórica você não tem condições de concretizar.

O que você gostaria que fosse diferente?

A questão do espaço, não estamos caracterizados como escola embora a estrutura física não seja o mais importante, porque não adianta nada ter um monumento e não ter o desenvolvimento pedagógico pleno, acho que o espaço poderia ser um pouco diferente; e que realmente a nossa escola não acabasse, que fosse um projeto sem vínculo com a Nestlé, que pudéssemos caminhar com as próprias pernas e continuar realizando nosso trabalho. É isso que estamos pretendendo fazer com o segundo grau, mas infelizmente teria que ter uma ajuda de custo vinda dos próprios alunos, não sei exatamente qual seria o caminho, estamos estudando a possibilidade, não é?

Por fim, que pudéssemos transpor isso para outras escolas e é isso que estamos tentando fazer com os cursos do PEC. A última palestra que dei, terminei falando para as professoras: continuem sonhando, continuem sendo utópicas, vocês me acham sonhadora demais, mas são quase cinco anos trabalhando pedagogia de projetos e digo, é possível, é satisfatório, os alunos se engajam, sentem prazer, embora saibam que é trabalhoso tem que ter dedicação, tem que ter esforço para o estudo eles sabem que é mais gratificante do que se você não tiver discussão, não tiver participação. Eles são escola, os alunos são a escola.

O que você entende por Educação?

Primeiro que não há separação entre educação formal e informal. É lógico que há diferença na educação sistematizada formal onde você tem a incumbência de acesso ao saber historicamente acumulado e você tem a educação informal que são as experiências extra escolares, mas não dá para separar, dentro do

espaço escolar, necessariamente, temos que estar reaproveitando essa educação informal, a experiência que carregam. Tanto é que todos os projetos que desenvolvemos estão intimamente ligados aos interesses que os alunos têm. Evidente que os projetos que desenvolvemos estão intimamente ligados com o interesse que têm no momento, por exemplo, o projeto de visitas ao banco porque queriam aprender manusear as máquinas, ao correio porque queriam aprender endereçar cartas, ao cinema porque nunca tinham entrado em um, sempre voltados a eles.

A educação para mim é a possibilidade de dar acesso, de poder... ampliar os horizontes, de qualquer ser humano, criar possibilidades infinitas.

*UM aluno ontem me disse que para ele a educação serve para conhecer o mundo.

É exatamente isso. Na sua ação pedagógica você tem seus objetivos suas metas, mas extrapola, as atitudes, os valores de vida que advém desse processo são muito maiores.

Às vezes escutamos um depoimento de um aluno no final de um projeto que surpreende, que não esperava que com o percurso desse projeto pudesse surgir esse efeito. É ampliar horizontes, e também isso que já virou chavão que é a questão da cidadania, que é essencial realmente.

Como é organizado o currículo da escola?

Está pautado no currículo mínimo do supletivo, temos o material do telecurso, mas utilizamos muito pouco, era mais usado no início.

Como é feito o planejamento das aulas?

Nas HTPs diárias, não só como planejamento prático e imediato da aula, mas todo um suporte teórico, uma discussão teórica como base para nosso trabalho prático. O mais gostoso na escola é isso, como há o planejamento diário, essa troca entre as professoras, nós temos um grupo coeso onde discutimos nossos problemas, nossas satisfações, nossas frustrações em sala de aula.

Quem define os horários de planejamento?

Nós definimos, quer dizer, ele tem que existir mas não é uma coisa imposta inclusive porque a diretora confia na gente e sabe que vamos fazer direitinho; inclusive, se não cumprimos todo ele hoje, terminamos amanhã porque ela sabe do nosso trabalho, sabe que estamos comprometidas com ele.

Existe a possibilidade de acontecer em outros locais?

Existe. No começo, nós fazíamos uma vez por semana, quatro horas na UNESP, na biblioteca.

Não precisa "picar cartão"?

Não, de maneira alguma. A experiência que tive na Fundação Bradesco foi terrível nesse sentido, eu me senti uma verdadeira operária, nem mesmo os alunos que terminavam as atividades podiam sair da sala, tinham que ficar esperando o horário rigidamente.

Você acabou respondendo duas perguntas que eu iria fazer, uma é o papel da professora e outra é como sente o ambiente de trabalho..

Excelente...

Qual é a função da diretora nesse ambiente?

O papel dela é, como posso dizer, um elemento catalisador(risos), no sentido que ela une, sempre está aparando arestas, sempre com um jogo de cintura, no sentido de fazer permanecer nosso grupo coeso e ela não apenas como administradora

Em outras escolas que trabalhei a figura do diretor era extremamente do administrador, ele decidia, ele dava as ordens, etc. A preocupação dele era com a parte burocrática e não pedagógica, a gente não vê isso na Glória, ela sempre está engajada, várias vezes participa das reuniões pedagógicas, ela assiste nossas aulas, vai nas visitas junto com a gente, incentiva os alunos a estarem estudando

A escola funciona sem a presença dela ?

Tranqüilamente, nem com horário nos preocupamos com vigilância, etc. Existe muito isso, a diretora não estar e os professores soltarem mais cedo, mas aqui nós damos aula e nem mesmo sabemos se ela está aqui, ou não., porque é uma coisa tranqüila, a gente tem consciência do nosso trabalho, do nosso papel, a gente tem sinceridade no trabalho.

Existe uma confiança?

Existe uma confiança. Como ela joga "limpo" conosco, nunca sentimos uma mentira dela, quando tem que dizer alguma coisa ela diz, se ela achar que estamos agindo errado ela fala, se ela tiver que elogiar ela vai elogiar, então há esse jogo claro, aberto. Não sentimos receio nenhum de expor nossos problemas aquilo, que está acontecendo de errado ou certo.

Já houve problema na equipe de trabalho que tiveram que modificar ou tomar alguma decisão?

Normalmente ela é muito atenta, percebe o problema, e espera partir da gente uma iniciativa. Logicamente ela tem o papel de estar conversando com a pessoa, mas é sempre jogo limpo, o problema é colocado para todas e todas discutem uma possível solução.

Então já houve uma quebra de harmonia no grupo?

Já, mas se restabeleceu porque a Glória tem toda uma experiência que nos auxilia na busca da solução. Pela experiência como diretora aposentada, não só pela experiência mas pela própria concepção que ela tem de administração escolar, como ela enxerga a comunidade educativa.

Para terminarmos a conversa, tente definir a escola que trabalha com uma palavra.

Uma palavra... Lembro-me do Snyders: alegria na escola.

PROFESSORA A .

Há quanto tempo você trabalha na escola?

Desde o início de 1994. Faz quase 5 anos.

Você já trabalhou em outro lugar?

Não, trabalho só aqui. Ministro alguns cursos pelo PEC- Progressão continuada.

Você gosta de trabalhar aqui?

Gosto muito do ambiente de trabalho, acabo me realizando, por isso também que não trabalho em outra escola. Pelo meu horário poderia, mas não vai de encontro com meus objetivos.

O que você mais gosta?

O que mais gosto é da liberdade que tenho em sala de aula, na escolha dos conteúdos, na maneira de trabalhar os conteúdos , na disponibilidade de material, principalmente dos alunos, da participação dos alunos.

O que você gostaria que fosse diferente?

Eu gostaria que a escola não acabasse. A abertura de 2º grau e abertura também de 1º grau em outras empresas é uma possibilidade dela não acabar. Gostaria muito que ela continuasse porque é um trabalho muito bem feito, do meu ponto de vista.

O que você entende por Educação?

Educação faz parte do processo de humanização, o ser humano se torna homem por poder participar da sociedade de igual para igual e nesse pensamento a Educação escolar é fundamental porque dá um direito das pessoas terem um lugar na sociedade, mesmo que não seja um salário melhor, um emprego melhor, mas pelo menos um lugar.

E essa escola, qual é a finalidade dela?

É bem esta que eu coloquei, trabalhar a formação do cidadão que apesar de ser uma escola ligada aos interesses da empresa ela não atende só aos interesses da empresa. Acho que ela não atende a eles porque são exclusivamente voltados para a produção, então teríamos que ter um curso técnico e isso nós não oferecemos.

De onde vem o currículo da escola?

De início ele veio do Telecurso, mas nós não trabalhamos só isso. A metodologia de trabalho é assim: nós nos sentamos, utilizamos os livros os vídeos do Telecurso, livros didáticos, textos variados e no caso específico da Matemática, as aulas do Telecurso aparecem só de vez em quando, nós usamos mais outros livros.

E a equipe de trabalho, como é?



O problema agora são os horários para reuniões, mas fora isso, ela é bastante unida principalmente por ser poucas pessoas e todas terem o mesmo interesse. É uma equipe que uma procura ajudar a outra, na medida do possível. Um exemplo disso é a situação que a escola está passando com a diminuição de aula, para não haver demissão, todo mundo cedeu aula.

As decisões são tomadas como?

Sempre pela equipe. A diretora, para você ter uma idéia, na última reunião que tinha que ser tomada uma decisão importante por causa da diminuição de aulas, preferiu se retirar em um momento e deixar que nós decidíssemos.

E os alunos fazem parte destas decisões?

Sem dúvida. Eles não participam das reuniões, mas as decisões tomadas são levadas para sala de aula e também os pedidos, as reivindicações que eles fazem são levados para as reuniões e também quando há alguma coisa específica eles se sentem livres para ir até a direção ou mesmo até a gente em particular para pedir.

Existe algum limite de participação para eles ?

Acredito que eles mesmos não participam mais por causa de vestígios deixados de outras escolas e também por causa dos horários da fábrica , da família para cuidar, isso acaba dificultando.

Esse tipo de funcionamento seria possível em uma outra escola?

Acredito que seria porque não teriam alunos que trabalham todo esse tempo semanal. A questão do trabalho é uma questão interessante porque acaba deixando o tempo reduzido e o cansaço também manda, eles estão aqui no tempo de aula apenas e raramente aparecem em outros horários porque têm que dormir também.

Mesmo assim vocês conseguem uma participação?

Nós conseguimos porque ouvimos o que eles falam.

Qual a diferença dessa escola para outras?

Têm duas diferenças principais que os professores colocam quando dou cursos: uma é a administração, eles falam que muitas vezes até tentam fazer alguma coisa, mas a administração ou os próprios colegas barram; outro problema que colocam muito é a disciplina, falam que os alunos não estão a fim de aprender e aqui nós não temos isso, temos participação, os alunos querem aprender.

Está faltando o aluno aprender a importância da escola para a vida dele, estão sempre falando e questionando o porquê estudar e aí a família acaba não auxiliando, também parece que não estão auxiliando a aprendizagem, só criticam a escola .

Nesses cursos você sente essa equipe de trabalho?

Não. Eles trabalham em muitas escolas diferentes e acabam não tendo tempo para se reunir, fazer discussões teóricas, lerem textos teóricos, há hora de trabalho pedagógico, mas acaba sendo pouco para desenvolver um bom trabalho.

Quem é responsável pelo trabalho e horários de vocês?

Nós mesmas, tem que acreditar na gente, nós confiamos umas nas outras.

Já existiu uma desarmonia na equipe?

Já existiu sim. Algumas professoras que não tinham o trabalho em equipe, os mesmos objetivos que o restante da equipe e, por causa disso, houve demissões aqui na escola.

Quem demite?

Para concretizar a demissão mesmo é a direção, mas até chegar na direção ela houve todo mundo quando está havendo desarmonia. Ela procura ouvir todo mundo desde alunos até estagiárias.

Procure definir a escola com uma palavra.

Com uma palavra... Realização.

ALUNO: AUDÁLIO

Há quanto tempo o senhor está nessa escola ?

Aproximadamente três anos.

O senhor gosta de estudar aqui?

Gosto sim. Adoro.

O que trouxe o senhor para a escola?

Um pouco foi ... a fraqueza, né? A gente não entendia de nada, isso para mim é uma fraqueza, porque não sabia nem conversar com os demais; então eu me interessei em vim na escola e procurar entender mais e saber o que é o mundo.

Teve outro motivo além da sua vontade?

Não, teve mais gente que sempre me apoiava., a própria família.

Sempre disse que quanto mais aprender melhor. Foi o que me trouxe para cá.

O que o senhor mais gosta na escola?

Na escola eu mais gosto em primeiro lugar o procedimento das professoras, isso é importante, ela (sic) dá apoio, conselho e explica (sic) procedimento de vida , isso para mim é importante, não sabia e estou aprendendo.

O que não gosta?

Às vezes é quando a gente chega na escola e tem pouco aluno, isso desanima até as professoras. Elas gostam quando a classe está cheia e dá mais movimentação.

Elas fazem alguma coisa para solucionar esse problema?

Elas sempre falam para comparecermos à escola, porque muitas vezes um aprende matéria nova e outros que faltaram não. Falam para fazermos um esforço e não faltarmos à escola.

O que faz eles faltarem?

O que faz eles faltarem são os problemas de casa, às vezes tem coisa para fazerem nesse horário, para poderem vir trabalhar.

Quantas horas o senhor trabalha e estuda por dia?

Eu entro às 21:00 e saio às 6:00 da manhã e na escola eu entro às 18:15 e saio às 20:30.

O horário não influencia nas faltas?

Às vezes quem é casado, tem filhos, precisa levar os filhos no médico tem fila, ou pega fila no banco...



O senhor falou no início da nossa conversa sobre as professoras, mas quais outras pessoas que compõem a escola?

As professoras...

Outros profissionais que fazem parte da escola?

Profissionais...

Vou fazer a pergunta de outra maneira: quais são as pessoas que trabalham com vocês aqui na escola?

Tem a diretoria da escola, não tem diretor homem.

O que o senhor acha dessas pessoas, como elas trabalham na escola?

Vejo que estão satisfeitas, contentes, alegres, conversam sempre com nós. Procuram saber como estamos indo na escola.

Quem toma as decisões da escola?

As decisões acho que são tomadas pela diretora.

Ela decide e diz para as professoras?

Não. Acho que ela conversa com as professoras e decidem juntas o que fazer, quanto aos horários, os alunos...

Os alunos participam de algumas decisões?

Depois que passa a reunião entre elas, elas passam para os alunos para que a gente possa falar o que acha, mas sempre procuram fazer o melhor para os alunos. Nada de pior.

Vocês podem dar a opinião de vocês?

Sempre nós damos a opinião quando necessário, quando merece.

Qual é o papel da diretora na escola?

O papel dela é ser representante para nós, conversa sempre com nós. Podemos levar assuntos que nos interessam para ela resolver com as professoras.

Como é o ambiente de estudo?

O ambiente de estudo é gostoso, é bom. Nada melhor que isso aí precisa

Como o senhor "sente a equipe das professoras e diretora?

Elas convivem bem, se entendem muito bem, isso é muito importante.

O senhor já freqüentou outras escolas antes dessa?

Sim, mas faz muito tempo.

Qual a maior diferença entre essa escola e a anterior?

A diferença que eu acho é que hoje em dia as professoras são mais “chegadas” aos alunos, são mais atenciosas, antigamente não elas eram mais “carudas” eram mais estúpidas.

O senhor se lembra da diretora da escola?

Tem uma que eu lembro, ela sempre era estúpida , até com as professoras, não tinha esse negócio de paciência, conversa não.

Existia equipe de trabalho?

Não, não existia nada disso. O que elas falavam era aquilo mesmo, ninguém falava mais nada...Tinha que ser o que elas falavam.

O senhor considera o ensino dessa escola bom?

Eu considero o ensino dessa escola muito bom, melhor que outras escolas para crianças. Não precisa melhor.

O ensino tem alguma relação com os profissionais da escola?

Acho que sim. A equipe de trabalho é forte, sem ela não vai nada para frente. Com a equipe de trabalho bem forte vai para frente. O que uma fala todas concordam...

Mas será que nas reuniões é sempre assim, o que uma fala todas concordam?

Elas se dão bem, mas acho que a diretora procura a opinião de cada uma para chegarem num acordo. Ela chega educada, mostrando que precisa desenvolver um projeto e pedindo opinião se vai dar certo ou não.

É uma palavra interessante “projeto”. O que é isso?

Existe projetos de trabalho aqui. Vamos supor: projeto de estudo; A professora diz: “Vamos ver como vamos estudar tal assunto” Aí ficamos pensando e vamos construindo junto com elas o projeto, etapa por etapa, até o final.

A diretora conhece esse trabalho de vocês?

Ela incentiva muito.

Existe algum evento diferente na escola ?

Às vezes a diretora ou mesmo as professora (sic) trazem profissionais ligados à matéria que estudamos para conversar com a gente

Vocês saem da escola para alguma atividade?

Não.

Nunca foram visitar outros lugares?

A sim, fomos visitar vários por causa dos projetos.

Qual o senhor lembra?

ENTREVISTA COM ALUNO G.

Quando você entrou na fábrica?

Entrei em 1990.

E na escola?

Na escola eu entrei em 95, em 15 de março de 1995.

Você lembra até o dia?

Lembro...(sorriso)

Por quê você entrou na escola?

Mais por exigência da fábrica e por nosso dia-a-dia, porque senão o que que acontecia, as coisas iam evoluindo e a gente ia ficando para trás, então com essa oportunidade que a empresa deu fez com que eu chegasse até esse momento onde estou hoje.

Como foi essa exigência?

Ah... da própria empresa porque eles colocavam bilhete todo dia depois viram os certificados, quem tinha e quem não tinha, acho que concluíram que não eram muitos que tinham então colocaram a escola.

Em que momento você sentia falta do estudo?

No momento que eu mudei para cidade. Vim do sítio e quando cheguei aqui vi a falta que o estudo fazia para mim.

O que você queria que a escola oferecesse a você?

Conhecimento. A gente via que as coisas estavam evoluindo, né? Máquinas, foram ampliando as máquinas, iam fazendo mais exigências, a gente via que o estudo era tudo. Imagina, com o estudo tá ruim, sem estudo então...

O que ele proporcionou para você?

Uma segurança, né. Pelo menos tenho uma segurança, até mesmo se for mandado embora, tudo bem que está ruim de serviço, mas, a gente tem pelo menos a 8ª série.

Você terminou o 1º grau que era exigência da empresa e voltou a estudar, por quê?

Por causa das condições que a escola oferece, ela combina com meu trabalho com meus horários é na frente da empresa.

Como é o trabalho dos professores aqui?

Olha, sinceramente se fosse para eu estudar em outra escola eu não estudava. Como vejo com conhecidos que terminou o 2º grau é totalmente diferente.

Aqui as professoras têm paciência ensinam melhor é corrido mas mesmo assim a gente aprende melhor.

O que você mais gosta na escola?

As visitas.

O que eram as visitas?

Era para ver a prática, aprender melhor. Era divertido, gostoso, a gente esquecia até mesmo os pobremas (sic) mais difícil (sic).

O que você gostaria que fosse diferente?

Ah.. sei lá, eu estudei 4 anos aqui e não tem o que não gostei. Eu queria que tivesse mais gente, às vezes a gente chegava aqui e tinha dois três alunos sentia meio vazio, desanimava, parecia que estava meio perdido.

Chamava alguns colegas mas eles julgavam a gente de outra maneira falavam..."vocês são velhos para que estudar?"

A única coisa que ficava triste, queria concluir porque o estudo ia fazer falta mais pra frente. Não tenho outra coisa do que reclamar.

E a diretora, qual era o papel dela?

A gente convivia muito pouco com ela porque o horário era curto, chegava em cima da hora e ia direto para o trabalho, convivia mais na semana SETA. Essa semana era aquela em que ficava uma semana juntos, era gostoso.

E ela com as professoras, como era?

Ela tava (sic) sempre correndo junto, conseguia aquilo que a gente queria, acho que ela fez um trabalho legal.

Você me falou no estudo das outras escolas, e as professoras e diretoras como são?

Eles falam que o que mais importa é a prova, a avaliação, estão preocupados em dar a matéria e ver quanto os alunos tiram na avaliação.

O que mais contribuiu para você o estudo?

Contribuiu assim, no meu caso eu entrei na fábrica sem estudo estou quase há dez anos na empresa eu me sinto seguro porque o que ela exigiu foi isto e eu conclui, pelo menos a primeira parte que era ter a 8ª série, tô (sic) fazendo o 2º grau agora. Ali dentro eu fico mais seguro, se um dia o motivo era o estudo, agora não é mais.

E fora da fábrica?

Hoje eu ensino melhor o meu filho, sexta-feira mesmo na tarefa dele eu ensinei, não fazendo tudo certinho mas ensino ele a ver as coisas, descobrir o melhor jeito de fazer, explicando o que ele tem que fazer para chegar naquela conclusão. Está mais fácil hoje.

Eu era muito fechado, sabe... Tinha vergonha de conversar. Ave Maria... antes de eu estudar aqui jamais eu ia dar uma entrevista como esta aqui eu ficava acanhado, não sabia se eu estava falando as coisas certas as palavras corretas.

Se eu pedir a escola com uma palavra, qual você lembraria?

Não entendi.

Por exemplo, se eu falo para você seu filho, você lembra do que?

Meu filho...lutar, ser alguma coisa na vida.

Se eu falo, escola SETA...

Lembro que nesse miolinho eu realizei todo meu sonho que antes não tive.

Lembro de sonho.



ENTREVISTA COM A DIRETORA

Há quanto tempo você é diretora?

Desde 89, iniciei em 1965 como professora de adultos depois trabalhei com o 1º grau, 2º grau cheguei a trabalhar com a faculdade chegando a diretora de escola estadual em 89. Fui até 92 quando me aposentei.

O que te levou a ser diretora de escola?

Na verdade, a gente era professora num tempo que estava tendo abertura política e comecei a participar da APEOSP na década de 80, era uma dificuldade muita grande de falar com os professores, colocar cartazes na sala deles porque os diretores não permitiam. Brincando falei com umas amigas para fazermos uma complementação pedagógica vamos ser diretoras porque aí vamos eliminar algumas pessoas que impedem o movimento e para que possamos fazer um trabalho melhor. Na verdade, a nossa luta sindical era para a melhoria da qualidade de ensino, acabei fazendo o curso, prestei o concurso e passei.

Conseguiram atingir os objetivos desejados?

Boa parte da nossa turma conseguiu passar no concurso e passaram a ser diretores mais dinâmicos, mas o grupo de conservadores sempre foi muito grande.

O que você acha que caracterizava a figura do diretor?

Eles verbalizavam que eram representantes do governo, então, tudo que o governo do Estado passava eles assumiam como se fosse prerrogativa deles, entanto, vivíamos um período de muito autoritarismo e de abertura recente, dizíamos que esse “ranço” os diretores não conseguiram perder. Eles eram extremamente autoritários.

O que levou a ser diretora dessa escola?

Eu até havia falado que não trabalharia mais com Educação, mas fiquei muito incentivada pelo tipo de projeto. Uma, que sempre gostei de trabalhar com adultos que foi meu primeiro trabalho e, outra, que o projeto era muito interessante e teria oportunidade de voltar a trabalhar com adultos num projeto moderno que dava uma abertura boa de trabalho.

Você disse que não iria trabalhar com Educação depois de aposentada por quê, “desgosto”?

Não desgosto, achava que já tinha dedicado longos anos da minha vida com a Educação, tinha vontade de mudar; como sempre gostei de trabalhar com a legislação, principalmente com a interpretação da legislação, que é muito interessante, fui fazer Direito, parando no 2º ano da faculdade.

Qual era sua função enquanto diretora de escola?

Trabalhei 3 anos numa escola agrícola, nela se trabalha 24 horas por dia e você administra uma fazenda, um hotel para 160 alunos, 600 cabeças de gado, uma leiteira que transformei em leite tipo B e uma escola, quer dizer, foi um grande desafio.

Quando assumi, ela estava em péssimas condições, quase fechando e fui para fazer um trabalho de reorganizar a escola e consegui fazer ao longo desses 3 anos. Então, posso dizer que minha vida sempre foi pautada por desafios e entrar nesse projeto também foi um desafio.

Aqui na escola qual é sua função?

Acabei vindo cumprir uma tarefa que sempre quis ter realizado nas outras escolas, não que eu tivesse deixado de fazer, mesmo que porque aqui eu teria mais liberdade, nas outras escolas onde fui diretora (mesmo ainda enquanto assistente) sempre trabalhei o coletivo, procurei levar as discussões, então, já fazia uma gestão democrática independente dos meus colegas diretores me criticarem por isso, porque os professores gostavam muito de trabalhar comigo e os que trabalhavam comigo e em outras escolas, acabavam criando problemas. Como tinham uma possibilidade de participação mais ativa na nossa escola, o que não acontecia nas outras, acabavam reivindicando, discutindo com os diretores de outras escolas. Muitos chamaram a minha atenção por isso, muitas vezes, inclusive.

Aqui pude ter mais liberdade porque o próprio projeto propiciava isso, uma visão mais moderna de Educação, mais dinâmica, sem toda a burocracia da Secretaria e isso facilita muito o trabalho.

Você conseguiu formar essa equipe de trabalho?

Acredito que sim, parto do princípio que a escola funciona com a minha presença ou sem ela, e muito bem. Porque cada um tem a sua responsabilidade, cada um sabe o que tem que fazer, recebe as orientações para isso e quando precisam tomar decisões que eu não esteja, elas sabem que as decisões serão respeitadas, então, acredito que elas tomam as decisões com tranquilidade. Porque estamos acostumados a decidir as coisas no coletivo e também quando se precisa tomar decisão, nunca ela é de uma só, eu estando aqui ou não, a decisão sempre passa pelo menos por aqueles que estão presentes na hora de decidir.

Houve algum momento na escola de “quebra de equilíbrio “ no grupo, onde não conseguiam realizar esse trabalho?

Tivemos decisões sérias a serem tomadas e foram tomadas. O grupo até não queria dizer as coisas, mas eu sentia, eu percebia. Foi o ingresso de duas professoras que não conseguiram se adaptar ao grupo, justamente porque tinham práticas completamente diferenciadas. O discurso não condizia com a prática, então, não se entrosavam com o grupo, porque formamos um grupo que considero muito verdadeiro, cada um diz o que pensa e age de acordo com o que pensa, então existe uma coerência muito grande entre as pessoas que trabalham aqui e, por isso, o grupo acaba sendo coerente e coeso, a coesão nasce dessa coerência.

Essas duas pessoas não se adaptaram, uma delas acabou saindo por livre e espontânea “pressão”, na verdade livre e espontânea pressão do grupo, porque o grupo acabou não se entrosando e ela pediu as contas; a outra queria ficar, tinha um discurso muito bonito mas não havia possibilidade do trabalho conjunto porque a prática em sala de aula era muito diferente do discurso pedagógico dela, até do trabalho que ela fazia. Essa ficou três meses e depois disso decidimos que ela deveria sair, quando falo

decidimos” é em função de que o grupo precisou ser um pouco pressionado por mim para dizer as coisas, porque não queria se contrapor a essa professora, mas não se sentia bem porque não possibilitava mesmo o trabalho em conjunto. Como a escola funciona em turnos, um trabalho que é feito em um período é feito similar em outro período porque os alunos variam de turno e os professores têm que fazer

O trabalho dela não deu certo na escola porque faltava uma coerência entre teoria e prática; para haver essa coerência temos que sempre estar discutindo a prática e voltando na teoria feito em conjunto e chegando a um consenso.

O equilíbrio se estabeleceu novamente?

Na verdade, isso não chegou a desequilibrar o grupo, porque o grupo se manteve. As pessoas que não se entrosaram acabaram saindo.

O grupo se mantém coeso até hoje.

O que você mais gosta na escola?

É justamente poder trabalhar com um pessoal sério, pessoal competente que gosta do que faz. Na verdade, nós temos professoras que têm competência para estar trabalhando em qualquer outra escola já tiveram oferta de salário maior e continuaram trabalhando aqui. Por conta dessa coerência nós temos um ambiente muito verdadeiro.

O que você gostaria que fosse diferente. Que você não conseguiu ainda ou não viu possibilidade de ser feito?

A nossa grande dificuldade é ser uma escola particular e não ter características de escola particular porque é mantida justamente por uma empresa que visa lucro, que visa capitalizar. Nós não temos essa visão e por conta disso nós temos sérias dificuldades de sobrevivência. Por enquanto, temos a Nestlé pagando as despesas da escola e para podermos atender essa classe de alunos e que pretendemos continuar atendendo, porque a escola foi formada para ser uma escola de supletivo, não é uma escola regular de 1º e 2º graus, a gente trabalha com uma classe de muito pouco poder aquisitivo e como temos intenção de continuar trabalhando com essa classe, vamos tentar o financiamento por outros caminhos.

Queremos oferecer um trabalho de qualidade, ou melhor, continuar oferecendo um trabalho de qualidade de acordo com a posse dos trabalhadores.

Como você vê a participação dos alunos na gestão?

Acho que a participação dos alunos na gestão mesmo, não acaba tendo uma interferência organizada a nível organizacional, porque eles se sentem ouvidos em sala de aula, o trabalho em sala de aula também é coletivo, por isso, não existe problema com os alunos.

A gestão participativa atinge os alunos na sala de aula?

Sem dúvida, se não tivesse atingido não teria valido o trabalho, ou seja, a gente não teria conseguido fazer uma gestão participativa com os professores porque normalmente o que acontece é um repasse. Por que os professores da rede estadual são autoritários? Eles são autoritários porque existe toda uma estrutura que é autoritária. Se com a gente não acontecesse diferente, eu consideraria nulo o meu trabalho.

Muitos entendem a gestão participativa como bagunça. O que você pensa sobre isso?

A gestão é... Sempre eu falo, a democracia é trabalhosa, temos que ser coerente, conversar muito, ter princípios muito claros e isso dá trabalho. É mais fácil tomar as decisões no ímpeto, decisão sem reflexão. Mas não é o nosso caso, isso é feito em todas as instâncias, portanto é feito também em sala de aula.

As professoras que entrevistei falaram-me de uma clareza de sentimentos entre vocês, isso facilita o trabalho?

Essa clareza, essa verdade que existe em nossas discussões é coerente com nossa prática. Todos aqui dizem o que pensam e fazem aquilo que dizem. Já tivemos aqui reuniões em que sentamos e percebíamos que existia alguma coisa de ruim e que tínhamos que colocar aquilo que sentíamos para solucionar os problemas.

Foram reuniões pesadas por causa do clima que se formava, mas que também foram extremamente interessantes porque cada um colocou exatamente o que pensava e, depois, fiz um trabalho de coordenação e que após verificar o pensamento de cada um, fui colocando, esclarecendo alguns boatos que acabaram existindo. Então, esse tipo de comportamento dá para termos certeza de quando estamos dizendo alguma coisa o outro está entendendo o que estamos dizendo, porque a gente diz o que pensa e vai agir de acordo com o que estabelecemos. Nunca existiu uma decisão que tenha sido tomada numa reunião que tenha sido levada para outro setor de forma diferente.

Essa verdade que dá para gente essa tranquilidade de um relacionamento que ninguém pode desconfiar de ninguém.

Você pode caracterizar o clima da escola, de maneira geral?

O clima da escola é muito tranquilo. Desde os funcionários que trabalham aqui, todos tem segurança, a própria encarregada dos serviços gerais, quando ela faz alguma coisa, ela vem dizendo que fez e diz que fez porque achava ser necessário e que eu iria concordar com aquilo, cada setor está preocupado com todos os outros setores quando tem que agir. Sempre há interesse do grupo, então, ninguém age sozinho, existindo uma visão de grupo vivenciada por todos que trabalham aqui, inclusive pelos alunos que também sentem, percebem e vivem isso em sala de aula, com os professores, com os funcionários e com a direção. É um clima de muita tranquilidade.

Você acha ser viável vivenciar esse clima em outras escolas?

Acho. Nas escolas onde trabalhei, atuava da mesma maneira que trabalho aqui, chamava os professores para discussão, chamava os pais de alunos para discussão, sempre tive presença maciça de pais de alunos nas reuniões, não em reuniões para passar notas dos alunos, mas reuniões para discussão da vida da escola. Mesmo na escola agrícola que atendia a região de SP, MT, PR, os pais vinham para as reuniões a cada dois meses e eu tinha uma presença muito grande dos pais, o que nunca tinha conseguido até então. Porque na medida que as pessoas percebem que elas têm poder de voz, poder de participação, que todas discussões, as decisões que elas fazem parte vão ser encaminhadas, que elas têm a garantia que as decisões vão ser encaminhadas, porque o diretor também é um executivo, ele é um coordenador das atividades mas ele

tem que ser um elemento executivo das decisões tomadas e as pessoas, quando percebem que as decisões serão efetivadas, elas se empenham em participar, mesmo dando trabalho, eu tinha pais de aluno que viajavam kms para vir na reunião e eles faziam questão porque sabiam que teriam contribuição a dar.

Na verdade, o que desencanta os professores, diretores e pais de alunos nas escolas é quando percebem que vão para uma reunião em que se conversa e decide pouca coisa e que também pouca coisa é posta em prática. Daí porque eu acho que a gestão, sendo participativa, e se tiver realmente a intenção de se fazer o trabalho esse trabalho pode ser feito. Na verdade, não é feito porque dá trabalho mesmo e você tem que trabalhar com grupo, na escola estadual, por exemplo, o numero de professores é bem maior. Não que eu ache impossível trabalhar com um grupo maior, mas um grupo menor é mais fácil manter a coesão do grupo, num grupo maior, também se têm mais trabalho, porque o diretor se não tiver muita sensibilidade para trabalhar com as questões emocionais do grupo, ele não consegue levar uma gestão participativa.

Eu trabalhei numa escola com um grupo de 50 professores que mantínhamos uma reunião por 4 horas em plena atividade em que todas participavam, é uma coisa considerada rara até mesmo em grupos até mais homogêneas.

Você acha que a gestão tem implicações para a qualidade do ensino?

Não resta dúvida. Acho que não só eu penso assim mas muitos educadores já disseram isso, o conhecimento, a educação só se faz no coletivo, o próprio conhecimento de si mesmo só se dá no contato com o outro e se não trabalharmos isso acho que é impossível sairmos do lugar. Esqueci porque você perguntou isso...

Ah... Como é possível ensinar de uma forma individualista, em que o professor quer dar conta do recado, então, ele diz coisas para os alunos e eles sentam e ouvem o que o professor está dizendo depois ele cobra e vai premiar aquele que foi mais fiel ao que ele disse, isso não é, para mim, o ensino.

O que você entende por Educação?

Por educação eu só posso entender um trabalho coletivo em que o professor vai ser um coordenador e essa gestão tem que ser participativa dentro de sala de aula, portanto, ele vai coordenar um trabalho participativo com os alunos. Os alunos de qualquer idade, de qualquer nível de conhecimento tem como participar porque é partir dos seus conhecimentos é que vão estar construindo outros e eu considero que, se não tiver essa relação professor aluno e, conseqüentemente, a relação professor direção e restante da escola, o trabalho fica muito difícil de ser efetivado. A escola acaba passando alguns conhecimentos e acaba passando muito mais preconceitos do que o trabalho com a formação de conceitos.

Você poderia definir essa escola com uma palavra?

Acredito que essa escola seja a vida de nós todos que estamos nela, porque todos aqui vivem uma sensação muito gostosa, isso que sinto nas pessoas que estão aqui, a gente também conversa sobre isso. É um grupo que a gente não tem intenção de acabar. É um projeto para ser finalizado em 5 anos, a gente completa o projeto no próximo ano e já estamos tentando outras formas para que o grupo se

mantenha de alguma maneira, porque acreditamos na realização de um trabalho que se diferencia em muitos pontos da maioria das escolas, principalmente na possibilidade de mantermos um grupo que tem muito a oferecer e que está em constante formação, que estuda bastante. Costumo dizer que a que menos estuda aqui sou eu, gosto muito de ler, mas não tenho intenção de fazer cursos mas incentivo que todas elas façam.

Acho que aqui é um grande laboratório, além de ser um laboratório de pesquisa e trabalho na área de Educação é um laboratório de análise de nossas vidas e de nosso crescimento pessoal.



ENTREVISTA COM A PROFESSORA S.

Qual sua formação?

Primeiro fiz magistério, depois fiz Pedagogia com habilitação na área de deficiência depois voltei fazer mais um ano na área de Administração e na área da Pré-escola.

Como você ingressou na escola SETA?

Foi quando a escola começou. Eu trabalhava no núcleo de ensino da UNESP quando o projeto da Nestlé começou e aí fiz as inscrições como todo mundo fez, mas fiquei em 5º lugar, na época, chamou apenas três e fui convidada para ficar na secretaria, aí começamos.

Quando a 4ª foi chamada depois de algum tempo, ela saiu e fui chamada para entrar na sala de aula. Enquanto dava aula na SETA, prestei concurso para diretora de EMEI e depois de ter feito e passado no concurso, esperei mais dois anos para ser chamada.

A escola começou em que ano, você se lembra?

Foi em 1993, tenho saudades. Fiquei de 1993 até 1997.

Como era seu trabalho enquanto secretária da escola?

Meu trabalho na secretaria era... Bom quando comecei ainda não tinha diretora porque foi logo no início, auxiliei na divisão das turmas, conversa com os alunos para distribuição das turmas, tinha bastante contato com os alunos. Sou professora, então todo mundo me via enquanto professora, mesmo nas reuniões pedagógicas eu participava, não era só o trabalho burocrático. Como as turmas eram menores, a participação pedagógica era mais intensa, tinha menos trabalho burocrático como agora, nos últimos anos.

Como é a secretaria da escola que atua como diretora atualmente?

Ela não é como da escola anterior. Lá na verdade não tem secretaria, faço as duas coisas.

No meu caso, tenho contato com as professoras, com alunos e pais porque faço todas as coisas e enquanto diretora participo da parte pedagógica, mas, nas escolas maiores o auxiliar enquanto secretária fica mais ligada a parte burocrática, por causa do prazo para entrega das coisas, sobra pouco tempo para a parte burocrática. Falo isto porque ouço relato de experiências de colegas de realidades diferentes da minha. Inclusive no meu caso, acho ainda que precisaria melhorar muito a parte pedagógica, porque se eu não tivesse um cuidado de ficar todos os dias saindo você acaba se envolvendo mesmo com as papeladas e aí fica na sala o tempo inteiro.

Na época que você estava na SETA como você sentia a equipe dos professores?

Era muito bom, tenho muitas saudades.

A Glória é uma pessoa muito aberta. Eu tinha um pouco de receio antes dela chegar porque não sabia quem chegava para ocupar o cargo da diretora, mas depois que ela chegou, percebi que tudo era colocado para toda equipe, inclusive, muita coisa eu aprendi dela e faço isso na escola atualmente. Todas as decisões a serem tomadas faço uma roda, conversamos, peço opinião para todos, mesmo que existam divergências, é importante essa colocação.

Essa relação da Glória com a equipe de professores é comum?

Na rede municipal as coisas estão melhorando muito. Houve um tempo que as professoras tinham pavor da diretora, era uma coisa doentia. Era muito autoritarismo, não só por parte da direção, da secretaria também, de quem estava administrando

De um tempo para cá tem melhorado muito e eu entrei numa época privilegiada porque a administração estava mudando, estava entrando secretário novo, coordenador novo e esse pessoal é muito bom.

Penso que as coisas estão mudando porque, em primeiro lugar, são as pessoas que estão na frente do processo, que se preocupam com o pedagógico, com o humano, com as pessoas, com o relacionamento entre elas, isso facilita muito. A partir do momento que você chega numa equipe como esta e você sabe que pode abrir a boca, falar o que pensa, você pode fazer uma reivindicação, se você tem uma dificuldade na sua escola e que você vai colocar essa dificuldade e que você não vai ser maltratada que você não vai ser considerada como incompetente por conta dessas dificuldade, as coisas mudam. Esse tipo de coisa aconteceu anteriormente, não comigo porque estou chegando, mas o pessoal conta coisas assim e que hoje não acontecem mais.

Levando o humano, o pedagógico, a criança em si em primeiro lugar acho que está melhorando toda a rede.

Por que a escola foi montada, qual era seu objetivo?

O projeto da SETA é um projeto que vem de São Paulo. Não sei se eu colocaria aí os objetivos...

Porque como foi um acordo, um convênio feito entre a iniciativa privada que é a Nestlé e a USP, penso que existem objetivos de todos os lados. A faculdade de estar expandindo conhecimento, fazendo pesquisa e favorecendo esse pessoal que não voltaria mais para a escola, e da escola em si seria de estar oferecendo todas as ferramentas possíveis para que eles crescessem ainda mais como indivíduos. O da Nestlé acredito que seja mais a produtividade e também de ter pessoas formadas com mais competências, com certeza, é favorável tanto para um quanto para outro.

Mesmo sendo uma escola particular sem fins lucrativos ela enfrentava algum tipo de burocracia?

Enfrentava, não afetava completamente a autonomia na sala de aula, mas muitas coisas que eram solicitadas e que as vezes não concordávamos e que tomavam tempo para estar efetuando e que era preciso fazer porque fazia parte do projeto e todas as escolas tinham que realizar.

A equipe era abalada de alguma forma por isso?

Causava um certo transtorno no sentido de que, às vezes, tínhamos que para atender algumas solicitações, mas depois continuávamos nossos projetos.

Há alguma forma de comparar a autonomia do trabalho pedagógico da escola SETA com a que você atua hoje?

Eu tento, na medida do possível, que os professores tenham a autonomia e a responsabilidade que tínhamos na escola SETA, mas a autonomia nesta escola era maior no trabalho pedagógico, porque a escola que estou hoje pertence a uma rede muito grande, segue uma linha, tem uma certa uniformidade, não posso chegar na minha escola e fazer o que eu quiser. É dada uma certa autonomia, mas com limites. Na SETA a autonomia era maior apesar dos limites que estão presentes em qualquer organização.

Vocês conseguiram cumprir o objetivo a que se propuseram no início da escola?

Acredito que superamos. Isso por conta do resultado mesmo. Lembro-me de alunos que ficaram na escola por cinco anos e me recordo como chegaram e observamos a mudança, eles davam depoimentos sobre o relacionamento no trabalho em casa e na rua mesmo, de estarem fazendo as coisas com mais desenvoltura no banco ou em qualquer outro lugar, até mesmo de conhecer a cidade que eles não conheciam, de ter acesso a várias informações que não tinham.

Não sei o resultado para a fábrica, o quanto eles se desenvolveram lá e no relacionamento com os colegas, eles próprios dizem para nós que melhorou, mas eu penso que dá para avaliarmos o resultado educacional e acredito que nossos objetivos tenham sido cumpridos.

Penso que para a fábrica também foi positivo porque senão não deixariam nem o projeto chegar até o final.

O que você mais gostava na escola?

O que eu mais gostava era de estar na sala de aula, o contato com eles no dia-a-dia e de ver eles superarem etapas, ir a frente.

O que você gostaria que fosse diferente?

Uma das coisas que eu queria é que não fosse um projeto, que a escola pudesse continuar, dando oportunidades a outros trabalhadores.

Fala um pouco da diretora na escola, qual era o papel dela?

Era organizar toda a escola, estar organizando o trabalho escolar, orientar. Sempre incentivava, auxiliava, dava dicas do que poderia ser feito, como encaminhar algum trabalho.

E hoje, como é o seu papel de diretora?



Eu gostava muito da Glória porque era muito aberta, ela se colocava no mesmo patamar que o nosso, ela era professora como nós e para o relacionamento entre professor e diretor isso é muito importante, essa barreira não pode existir. Se você consegue um relacionamento de igual para igual, é muito bom. A diretora já tem autoridade pelo próprio cargo que ocupa, não precisa de mais nada para conquistar autoridade, penso que possibilitando esse relacionamento, dando oportunidade para que todos partilhem, para que todos falem, para que todos exponham suas idéias, falem das suas dificuldades na sala de aula e que a função da diretora é aquela de estar dando dicas, de estar expondo idéias e não de imposição. Temos que propor leituras, sentar para conversar, refletir sobre a prática para acabar com as dificuldades. A Glória fez muito disso, também tento este tipo de postura, o professor cresce sozinho, adquire responsabilidade sobre sua ação.

O que acha da atuação dos alunos e dos pais dos alunos na escola?

Ainda é muito pequena, é uma questão cultural. Por mais que você solicite, eles não se acham no direito de estar participando, acham que está na mão dos profissionais essa responsabilidade.

São poucos aqueles que participam efetivamente, fazendo algumas propostas.

E na SETA como era?

A questão dos pais não existia na SETA por causa dos alunos serem adultos, mas os alunos não eram muito críticos, davam opinião quando não gostavam de alguma coisa, como a mudança de professores. Quanto à dinâmica da escola não intervinham, mas abríamos para a participação e um ou outro se manifestava, as questões que envolviam a escola sempre eram colocadas para todos, inclusive alunos.

Você acha que o papel da diretora é importante para a escola?

Sem dúvida é fundamental, porque se não houver um pessoa para estar coordenando todo o trabalho, cada um vai fazer o que quer ou não fazer. Tem que haver finalidades, objetivos e quem vai estar colocando e participando disso é o diretor.

Você acha que existe ligação entre direção e qualidade de ensino?

Claro que sim. O professor está muito na sala de aula, ele tem que estar lendo, mas o diretor tem mais tempo de, além de estar coordenando o trabalho, estar sempre buscando a formação dos professores e estar colocando a importância dessa formação contínua, então está diretamente ligado com a qualidade, ele vai estar sempre trabalhando em função disso, nas reuniões pedagógicas tem que levar as novidades, tem que acompanhar as leituras e reflexões.

O que você entende por educação?

Tem várias definições, quero pegar alguma coisa que englobe o sentido do trabalho que realizamos. É a formação integral da pessoa, ela não se dá só na escola, não se dá só dentro de casa, o indivíduo se educa em casa, nos grupos, na

escola, é a integração do indivíduo na sociedade, garantindo a ele esta formação integral.

Quando falo escola SETA que palavra você se lembra. Procure defini-la com uma palavra?

Vieram várias palavras: harmonia, ser humano, trabalho, coleguismo, uma porção de coisas...É harmonia no sentido do grupo com mesmos objetivos.

Você considera possível o trabalho ser realizado em outras escolas?

É mais difícil, mas é possível. Depende de toda equipe, mas em primeiro lugar de quem está na frente, da direção, da coordenação, eles é quem têm que estar suscitando isso para que sensibilize as pessoas que não estão interessadas em trabalho em equipe. Você tem que estar sensibilizando esta pessoa, provocando-a para que perceba a importância do trabalho em grupo, tem que existir muita persistência e perseverança com um grupo grande e heterogêneo. Tem que insistir.



ALUNA M.

Chegamos juntas na escola , com hora marcada para conversarmos , e logo que chegou ela falou: Ai que saudade deste espaço, do pessoal, não pensei que fosse sentir isto depois de terminar o que tanto queria...

Por quê você entrou na escola ?

Entrei porque, não sei se você conheceu a psicóloga, ela começou a falar que precisávamos estudar , que a firma tá exigindo, aí resolvi entrar. Entrei e gostei, viu?

Como era a exigência ?

Precisava estudar porque eu tinha só até o 4º ano e precisava ter um grau mais alto para ficar na firma.

Na fábrica existiu algum momento que precisava deste estudo?

Ah, sim! Numa parada de máquina , num boletim, tudo faz parte.

Você entrou na fábrica quando?

02 de maio de 1977.

Mudou muito do início da fábrica até hoje?

Totalmente. É outro modo de trabalhar, agora é multinacional, trabalho em equipe, o maquinário é novo. As máquinas são tudo (sic) em inglês , muita parte a gente não sabe o que é.

Em 77 como era?

Era (sic) aquelas máquinas velhas que deixava a gente sem dedo. Tinha o chefe que pegava muito no pé, não deixava nem olhar do lado, contava quantos pacotes a gente fechava, tinha que fechar de 4 a 5 pacotes por minuto, se não conseguisse não ficava...

E hoje como é o trabalho?

Hoje é diferente, o chefe somos nós, nós somos responsáveis por nós mesmos, a gente nem vê a cara dele. Passa semana, as vezes mês e a gente não vê, só quando dá algum “pepino” é que ele aparece de madrugada.

Você entrou na escola esperando o que da escola?

Esperava que ela oferecesse algo de melhor, você tendo conhecimento fica tudo mais fácil. Na época que entrei na escola foi muito bom, abriu minha cabeça, tinha perdido minha mãe fazia pouco tempo. Ainda falava para a psicóloga que eu não podia porque trabalhava a noite, ela insistiu dizendo que seria bom e foi mesmo.

O que mais gostava da escola?

Tudo. As vezes a gente trabalha com uma pessoa e não conversa, aqui dava para gente estudar e ainda trocar idéias.

O que você gostaria que fosse diferente?

O que poderia ser....

Se tivesse mais tempo para aula seria melhor, muitas vezes a gente tava (sic) pegando o jeito dum assunto já dava o horário, isso era ruim. Se tivesse mais hora (sic) era melhor.

Qual era o objetivo das professoras?

Era ensinar, para que nós saísse (sic) daqui sabendo. E elas teve (sic) muitas paciência com nós. É muito difícil um supletivo que as professoras ensinam, a gente ouve falar por aí que o pessoal das escolas não tão (sic) aí se você aprende ou não. Ah, se fosse assim eu não ficava aqui não, eu era mandada embora da fábrica

Qual foi a contribuição maior da escola?

Depois que você aprende, vale para todos os lugares, para o trabalho e também para a vida. Depois que eu aposentar posso abrir um negócio, tenho mais conhecimento. Vai servir para mim lá fora. Então, tudo é válido.

Por quê você parou de estudar na infância?

Porque precisava estudar e esses horários de firma é (sic) tudo difícil para conseguir estudar também. Uma semana eu saía as 8 outra as 9 , não tinha horário. Precisava trabalhar...

Como você via o trabalho da equipe dos funcionários?

Bem, sei que era uma equipe muito bem unida. Pena que a gente tinha um horário curto na escola por causa do trabalho e não podia participar, ver melhor isso . Por isso não posso dizer muito.

Vocês participavam da escola de alguma maneira?

Quando precisava sim. Meu horário mesmo, você acha que outro lugar ia ter professora para dar aula às seis horas da manhã? Nós que pedimos e as professoras conversaram entre si e com a diretora e aceitaram.

Como vocês participavam?

A gente falava muito com a psicóloga e ela conversava com a diretora e com as professoras, porque nosso tempo maior era na fábrica. Mas qualquer hora que a gente quisesse podia falar com a diretora.

Como era a relação das professoras e da diretora?

Nosso horário era muito difícil até para encontrar com a diretora, mas tinha reunião todo dia das professoras, em todos os horários a gente via elas juntas e tinha também a escolha de representante das classes para participar de algumas.

Como era o contato de vocês com as professoras?

A gente conversava muito, as vezes uma dava mais força que outras, mas com todas a gente tinha um bom contato.

Por quê você acha que o ensino é importante?

A gente depende dele. Até para lixeiro precisa de 2º grau.

E quando você entrou na fábrica era a mesma coisa?

Não, era muito diferente. Hoje para tudo precisa mais de inteligência do que serviço braçal. Se tiver uma que tem faculdade é capaz de mandarem eu embora e ficar com ela, nem importa que eu tenho 22 anos de fábrica.

Por quê isso acontece?

Ah, por exemplo, tem computador lá que eu não entendo, se precisar ela vai saber mexer e eu não. Tem até professora trabalhando que nem eu na fábrica porque não encontrou lugar lá fora.

As professoras estavam preocupadas com o que nas aulas?

Elas estavam preocupadas de um modo geral, viu? A gente trocava idéia, elas pegavam no pé, ia numa carteira ia na outra, tinha que aprender, explicava tudo novamente...

Você acha que essa escola é diferente de outras?

Pelo que falam das outras, é muito. As professoras insistiam muito para que continuássemos o estudo, para fazermos um esforço, explicavam muito mesmo, acho que queriam que realmente aprendêssemos. Até teve uma professora que saiu daqui e disse que no supletivo que ela dava aula, depois, era diferente, não explicava nada tinha que passar na lousa, passar o vídeo e depois dar a prova.

Peguei um monte de professoras aqui na escola, mas todas trabalhavam da mesma maneira, tinha (sic) o mesmo objetivo, só mudava a personalidade, umas brincavam mais do que as outras...

Será que elas tinham chefe aqui?

Acho que aqui vocês são a mesma coisa que na fábrica, vocês são uma equipe que trabalha e cada uma tem a responsabilidade própria, não tem chefe. Mas acho que chega no fim da semana vocês tem que apresentar o que foi trabalhado com os alunos, imagino eu que seja isso. Acho que é para diretora.

Vocês tinham reunião quase todos os dia, então acho que vocês falavam o que tinha feito o que não tinha, e as menina (sic) dizem que o diretor tava (sic) nestas reunião (sic). Nem todas, mas todas as vezes que ela chegava vocês estavam em reunião.

Acho que é a mesma coisa que com a gente, com as reunião vocês vê o que tá certo, o que não tá e coloca as coisa no lugar.

Para que você acha importante aprender?

Para tudo, no comércio, em casa, na fábrica para tudo. O conhecimento é tudo. Mas eu já esqueci muita coisa, isso é ruim.

Se eu pedisse para você definir a escola com uma palavra do que você lembraria?(tive que dar vários exemplos para ela entender)

Tudo que vivi e aprendi.

Continuamos a conversar... ela falou

É pena que só restou saudade! Ah! e também as fotos. Tirei quase 300 fotos das classes, das visitas, todos os lugares.

O que eram as visitas?

A gente fez na universidade, aquele dia nem dormi a noite.

De onde surgiam essas visitas?

Era parte de um trabalho Por exemplo, a gente tava (sic) estudando o corpo humano, trocava idéia, estudava, e tinha todo um processo para ir visitar um lugar que tinha a ver com o estudo. Aí mandava carta pedindo a visita, esperava resposta, pedia o ônibus, quer dizer, as professoras e a diretora estavam sempre ajudando organizar

Era cansativo, porque nesse dia nem dormia por causa do horário, mas valia a pena é o que sinto muita saudade. Tinha (sic) muitos lugares que nem imaginava conhecer, como o cinema, um avião. Até andar de avião, você acha?

Será que tem em outras escolas?

Claro que não. Magina (sic). Uma sobrinha minha queria ir em todas comigo.

Ela também não tinha a semana SETA. Mais era gostoso, cada dia uma pessoa que vinha explicar sobre o que tínhamos estudado durante o curso. Lembro até hoje dos dinossauros quando estudamos e do homem que veio falar sobre isso.

A gente apresentava todos os trabalhos que tinha feito durante o curso também.

Você gostaria de voltar estudar?

Se eu aposentasse sim, porque a dedicação ia ser para a escola. Não ia ficar pensando em 80% e a professora falando 10%. Tá vendo, eu entrei por causa da fábrica e voltaria estudar se parasse de trabalhar, porque é difícil de conciliar tudo.

Eu ainda não tenho filhos nem marido, imagina as meninas que tinham que fazer tudo só para não perder o emprego. Engraçado, mesmo estas, gostaram de estudar.

Anexo 2: Material do treinamento dos colaboradores da empresa.

ÍNDICE

<u>PÁGINA</u>	<u>DESCRIÇÃO</u>
01	- Início de suas atividades
02	- Nestlé no Brasil
03	- Produtos fabricados
04	- Nº de Colaboradores / Situação em 1991
05	- Organograma Geral
06	- Divisões Funcionais e Operacionais
07	- Organograma da Divisão Choc
08	- Organograma Informativo da Unidade (Chefias)
**	
09	- Custos e Orcamento
10	- Previsão de Vendas / Programa de Produção
11	- Mercado Atual
12	- Evolução da Aplicação do Conceito " Qualidade "
13	- Qualidade - Seu Significado
14	- Objetivos da Gestão Participativa
15	- Análise
16	- Diagrama de Causa e Efeito
17	- Como fazer a Qualidade acontecer
**	Filme " TUDO BEM "

TREINAMENTOS

1ª MÓDULO: NESTLÉ NO BRASIL / SIGNIFICADO DA QUALIDADE

FILME: "TUDO BEM" - (3hs/duração)

2ª MÓDULO: FILOSOFIA DA EXCELÊNCIA EMPRESARIAL (DESAFIO/CRIATIVIDADE/UNIÃO/IGUALDADE/INTERESSE/INTEGRAÇÃO)

FILME: "JUNTOS" - (3hs/duração)

3ª MÓDULO: RELAÇÕES HUMANAS/COMUNICAÇÃO/ ORGANIZAÇÃO/FORNECEDOR/CLIENTE/ COMPROMETIMENTO

*** FILME: "SOMOS TODOS DO MESMO TIME" - (3hs/duração)**

4ª MÓDULO: VERTICALIZAÇÃO

FILME: "ARCO-ÍRIS" (3hs/duração)

*** 5ª MÓDULO: TREINAMENTO COMPORTAMENTAL E PREPARAÇÃO DE EQUIPES (NILSO) - (4hs/duração)**

6ª MÓDULO: NOÇÕES DE HIGIÊNE - (2hs/duração)

*** 7ª MÓDULO: APRENDENDO A QUALIDADE I**

FILME: "TANGRAN" - (4hs/duração)

*** 8ª MÓDULO: APRENDENDO A QUALIDADE II**

FILME: "BOLERO" - (4hs/duração)

EVOLUÇÃO DA APLICAÇÃO DO CONCEITO

QUALIDADE

ATÉ OS ANOS 50: QUALIDADE ERA CONTROLAR O QUE JÁ TINHA SIDO FEITO.

APÓS OS ANOS 50: OS ESFORÇOS DE QUALIDADE DIRIGIAM-SE PARA A ATIVIDADE DE PREVENÇÃO DE DEFEITOS.

A PARTIR DOS ANOS 70: A APLICAÇÃO DO CONCEITO QUALIDADE EVOLUIU PARA A ATITUDE DE GERENCIAR E INTEGRAR A EMPRESA COMO UM TODO PARA A QUALIDADE. (TQM)

(EM INGLÊS: TOTAL QUALITY MANAGEMENT.)

(EM PORTUGUÊS: GERENCIAR C/ QUALIDADE TOTAL)

• IDENTIFICANDO;

• OBSERVANDO;

• ANALISANDO;

• AGINDO.

QUALIDADE

O SIGNIFICADO:

O NÍVEL DE SATISFAÇÃO ALCANÇADO POR DETERMINADO PRODUTO OU SERVIÇO NO ATENDIMENTO AOS OBJETIVOS, NECESSIDADES E ANSEIOS DO CONSUMIDOR, DURANTE O SEU USO, É CHAMADO DE ADEQUAÇÃO AO USO;

A QUALIDADE É O CONJUNTO TOTAL DAS CARACTERÍSTICAS DE UM PRODUTO OU SERVIÇO, ATRAVÉS DAS QUAIS ESTE PRODUTO OU SERVIÇO, NO MOMENTO DO USO, ATENDERÁ AS EXPECTATIVAS DO CONSUMIDOR.

ADEQUAÇÃO AO USO A UM CUSTO COMPETITIVO.

MUITO IMPORTANTE QUANDO TRABALHAMOS COM QUALIDADE É:

BUSCAR SEMPRE AS CAUSAS DOS PROBLEMAS E ELIMINÁ-LAS:

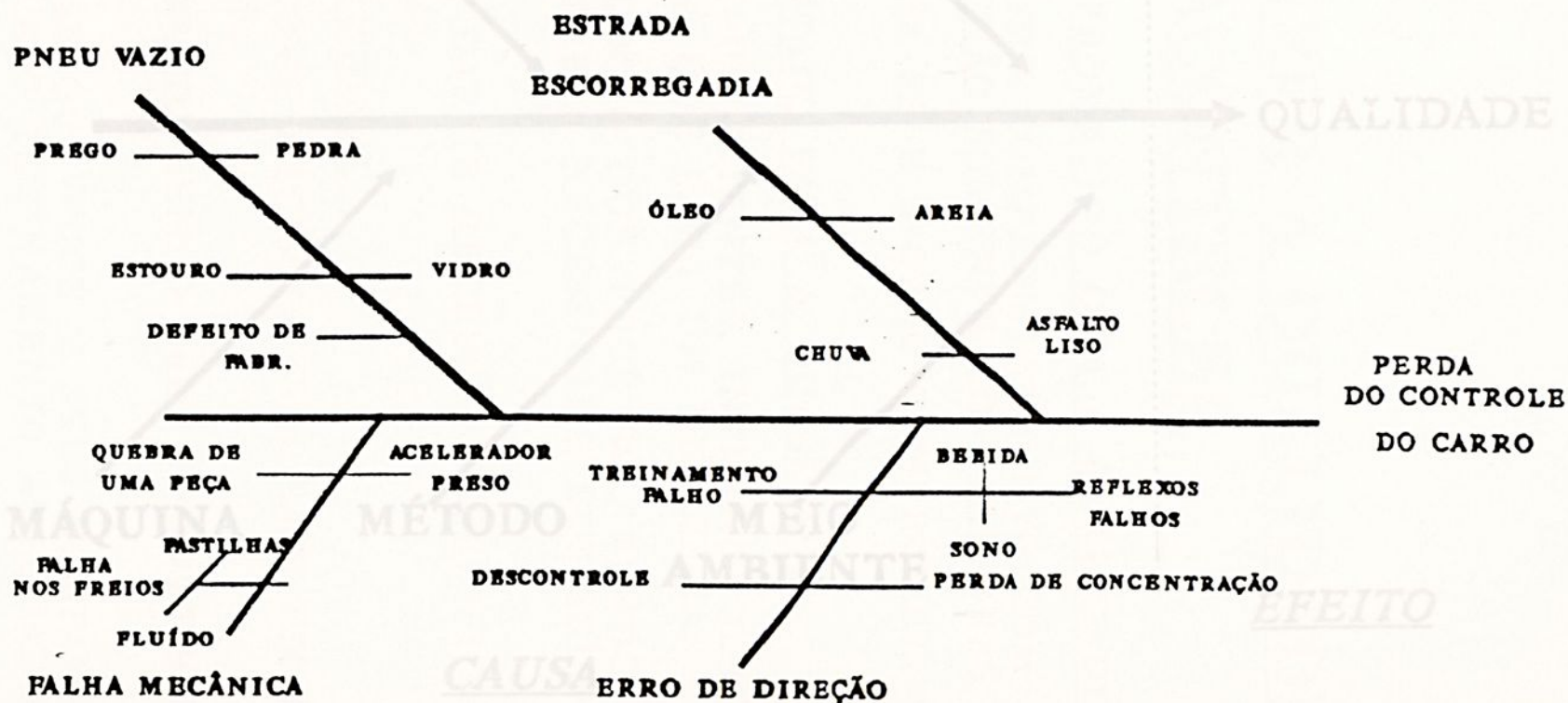
- IDENTIFICANDO;
- OBSERVANDO;
- ANALISANDO;
- AGINDO.

OBJETIVOS DA GESTÃO PARTICIPATIVA



EXEMPLO DE UMA FORMA DE ANALIZAR AS CAUSAS DE UM PROBLEMA PELO DIAGRAMA DE CAUSA E EFEITO.

PROBLEMA : PERDA DE CONTROLE DO CARRO.



MÃO-DE-OBRA

MATERIAL

QUALIDADE

MÁQUINA

MÉTODO

**MEIO
AMBIENTE**

CAUSA

EFEITO

COMO FAZER A QUALIDADE ACONTECER

- 1 - **ESTEJA COMPROMETIDO COM A QUALIDADE:**
 - MOSTRE O SEU COMPROMETIMENTO COM ATITUDE E NÃO SOMENTE COM PALAVRAS;
 - COMPROMETA-SE E SIGA O COMPROMETIMENTO.
- 2 - **SEJA ORIENTADO PARA A QUALIDADE:**
 - CONHEÇA SEUS CLIENTES, INTERNOS E EXTERNOS E O QUE CADA UM NECESSITA;
 - ANALISE TUDO O QUE VOCÊ FAZ, TENDO EM VISTA, SEMPRE A NECESSIDADE DOS SEUS CLIENTES;
 - INSISTA EM DAR (E RECEBER) ESPECIFICAÇÕES CLARAS.
- 3 - **SEJA PROFISSIONAL:**
 - SOMENTE TOME DECISÕES COM BASE EM DADOS E FATOS;
 - CONHEÇA MUITO BEM O SEUS PRODUTO/SERVIÇO;
 - ASSEGURE-SE QUE VOCÊ E SEUS COMPANHEIROS TENHAM O TREINAMENTO ADEQUADO;
 - MEÇA A QUALIDADE DO SEU TRABALHO.

COMO FAZER A QUALIDADE ACONTECER

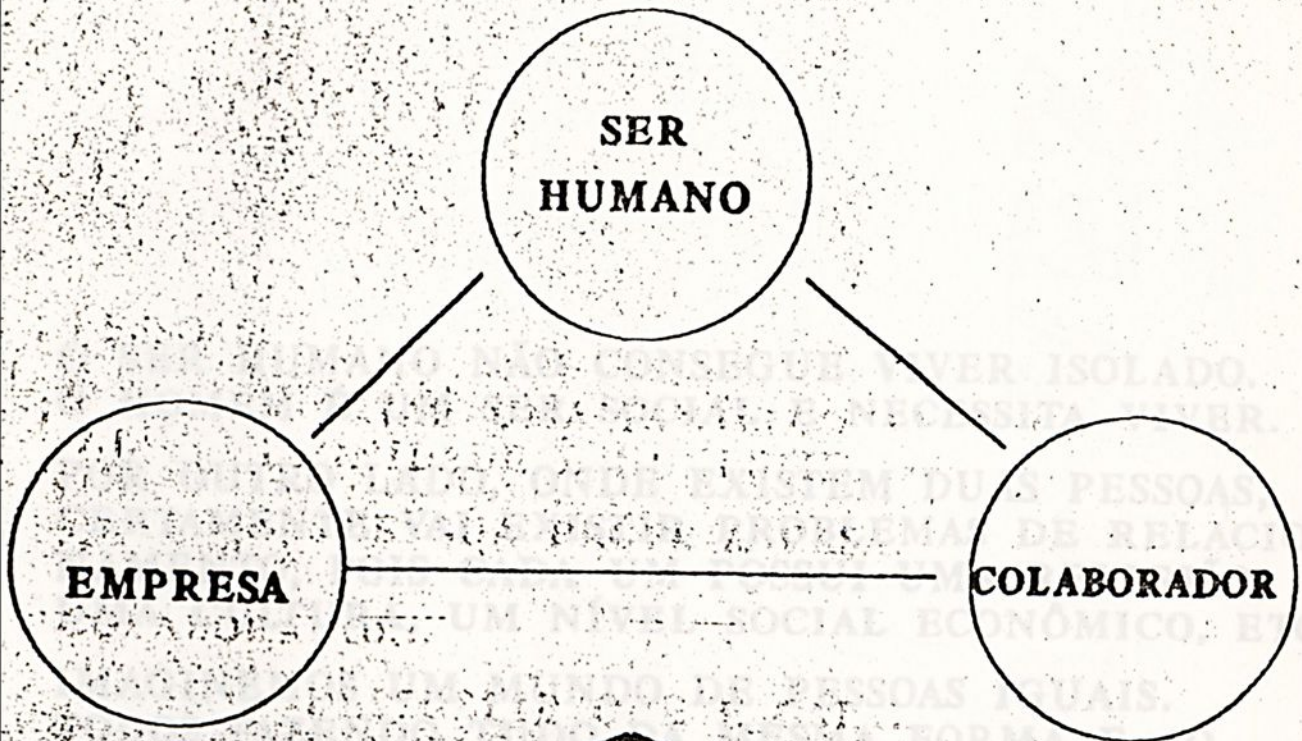
4 - SEJA APERFEIÇOADOR DA QUALIDADE:

- PROCURE CONSTANTEMENTE MANEIRAS DE APERFEIÇOAR A QUALIDADE;
- FAÇA AS COISAS CERTAS DA PRIMEIRA VEZ.

5 - SEJA ABERTO:

- COMUNIQUE-SE: DIGA AS PESSOAS O QUE VOCÊ ESTÁ FAZENDO.
- EXPONHA SUAS IDÉIAS, NÃO AS GUARDE PARA VOCÊ MESMO;
- SEJA HONESTO SOBRE O QUE É E O QUE NÃO É POSSÍVEL.
- RESOLVA SEUS CONFLITOS, NÃO OS ESCONDA EMBAIXO DO TAPETE;
- DEMOSTRE O SEU RECONHECIMENTO PELO ESFORÇO DOS OUTROS.





FILOSOFIA DE EXCELÊNCIA EMPRESARIAL

**FAÇA AS
COISAS
CERTAS
NÁ
1ª VEZ**

**MELHOR
UTILI-
ZAÇÃO
DO TEMPO
DISPONÍ-
VEL NA
PRODU-
ÇÃO**

**ENVOL-
VIMENTO
& COM-
PROMETI-
MENTO
DAS
PESSOAS**

**CONTÍNUO
APERFEIÇOAMENTO + ELIMINAÇÃO
DE DESPERDÍCIOS**

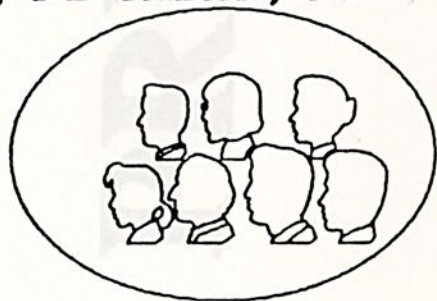
O SER HUMANO NÃO CONSEGUE VIVER ISOLADO.
O HOMEM É UM SER SOCIAL E NECESSITA VIVER.

POR OUTRO LADO, ONDE EXISTEM DUAS PESSOAS,
CERTAMENTE VAI EXISTIR PROBLEMAS DE RELACIO-
NAMENTO, POIS CADA UM POSSUI UMA RELIGIÃO,
UMA CULTURA, UM NÍVEL SOCIAL ECONÔMICO, ETC

IMAGINEMOS UM MUNDO DE PESSOAS IGUAIS.
TODOS FAZENDO TUDO DA MESMA FORMA E AO
MESMO TEMPO.

UM MUNDO SEM VARIAÇÕES, ONDE É POSSÍVEL
PREVER EXATAMENTE O COMPORTAMENTO DE TO-
DAS AS PESSOAS.

UM MUNDO MECÂNICO, SEM EMOÇÕES.
VOCÊS JÁ PENSARAM COMO SERIA BOM NÃO VIVER
NUM MUNDO COMO ESTE?
CADA UM TEM UM JEITO DE SER, DE FALAR, DE
TRABALHAR, DE VIVER...



FAÇA AS COISAS

CERTAS DA

PRIMEIRA VEZ


nescau

**A QUALIDADE
SE FAZ ATRAVÉS
DAS PESSOAS**


Nestlé

205

COMUNIQUE-SE :
DIGA AS PESSOAS
O QUE VOCÊ
ESTÁ FAZENDO

**CONHEÇA O SEUS
CLIENTES
INTERNOS E
EXTERNOS
E O QUE ELES
NECESSITAM**

**MOSTRE O SEU
COMPROMETIMENTO
COM ATOS E NÃO
SOMENTE
COM PALAVRAS**

O DIA DO HOUSEKEEPING

Com o objetivo de se conseguir o envolvimento e comprometimento de fato, de todos os colaboradores, dentro de uma qualidade da fábrica, foi necessário um trabalho de conscientização sobre Organização e Limpeza.

QUALIDADE É :

- AUSÊNCIA DE FALHAS;
- AGIR CONFORME AS NECESSIDADES DOS NOSSOS CLIENTES;
- FAZER CERTO DA PRIMEIRA VEZ;
- O ENVOLVIMENTO E COMPROMETIMENTO DE TODOS;
- MUITO MAIS AMPLO DO QUE CUMPRIR O PROGRAMA;
- UM PROCESSO CONTÍNUO.



O DIA DO HOUSEKEEPING

Com o objetivo de se conseguir o envolvimento e comprometimento de fato, de todos os colaboradores, dentro de sua área de atuação, o "Comitê de Qualidade" da fábrica, concluiu que seria necessário um trabalho de conscientização sobre Organização e Limpeza.

Foi definido que dia 01/03/93, seria realizado um evento, denominado de "Dia do Housekeeping", para atingir o objetivo proposto pelo "Comitê de Qualidade".

O evento foi baseado nas seguintes estratégias:

- A apresentação e divulgação foi realizada nas seis semanas que antecederam o dia. Como meio de comunicação foram utilizadas os quadros de avisos da fábrica e o jornalzinho diário (amostras anexas).

- Foi definido uma estrutura para operacionalizar os trabalhos. Definiu-se equipes que se encarregariam de determinadas funções, exemplos:

- Equipe de Seleção;
- Equipe de Transporte;
- Equipe de Limpeza;
- Equipe de Segurança.



Nestlé :

UM NINHO DE COBRAS

211

A Nestlé transformou-se em um verdadeiro ninho de cobras e utiliza-se de todos os expedientes, mesmo os mais escusos, para aumentar os seus lucros e monopolizar o mercado. Para atingir seus objetivos, a empresa vale-se de práticas desonestas, utilizando os trabalhadores como massa de manobra e explorando-os mais ainda. Eis alguns exemplos:

1) A empresa faz ameaças indiretas e impõe alterações nos contratos de trabalho, mudando horários de trabalho e de folga. Se o trabalhador não concordar, não é reclassificado e passa a ser perseguido.

2) Criando um clima de terrór, a Nestlé espalha boatos que vai fechar uma unidade, desestabilizando assim os trabalhadores. Em seguida, ela demite 20% e tenta passar por boazinha por não ter fechado essa unidade.

3) Através do P.N.Q.T. a empresa tenta jogar os trabalhadores contra o sindicato, sugerindo abaixo-assinados contra decisões de assembléias e até contra o desconto das contribuições.

4) Utilizando-se da tática do morcego - morde e assopra - a Nestlé aplica antecipações salariais sem informar aos trabalhadores que isso é fruto da luta dos Sindicatos, para que ela apareça como generosa.

As manipulações da Nestlé não enganam ninguém e os trabalhadores irão responder à altura. Nossos sindicatos sempre buscaram o diálogo para conquistar melhores condições de vida e de salários e jamais deixaram que se atinja a dignidade dos trabalhadores e de seus dirigentes sindicais. É por isso que estamos denunciando esse Ninho de Cobras às autoridades competentes e às organizações internacionais.

Os trabalhadores não aceitarão mais serem chamados de "Colaboradores", pois não colaboram com essa atitude da Nestlé de monopolizar o mercado e escravizar os seus funcionários através de uma trama selvagem e métodos mesquinhos.

O trabalhador poderá colaborar com a qualidade dos produtos e o crescimento da empresa, desde que a sua dignidade seja respeitada e mantida. Mas ele jamais entrará na maracutaia da Nestlé para ser um instrumento contra seus próprios companheiros.

