

ENSINO MÉDIO E GESTÃO ESCOLAR: ANALISANDO AS PROPOSIÇÕES DA UNESCO PARA FORMAÇÃO DO HOMEM, CIDADÃO E TRABALHADOR

Eliane Cleide da Silva Czernisz
Universidade Estadual de Londrina
eczernisz@uel.br

Luiara Maria Saraiva Rodrigues
Universidade Estadual de Londrina
luiara_msr@hotmail.com

Resumo: Neste texto discutimos as proposições da UNESCO para a formação do homem, cidadão e trabalhador, no ensino médio, destacando a relação entre a formação e a gestão da escola pública. Partimos de dados de uma pesquisa em andamento que, por meio da análise de conteúdo dos documentos da UNESCO, investiga as proposições desta agência para o ensino médio, a partir de 1990. Como resultado verificamos uma redefinição da gestão escolar para a qual a formação, no ensino médio, pautada na ênfase na formação flexível e empreendedora é imprescindível e objetivada para a perpetuação do sistema de acumulação capitalista.

Palavras-chave: educação; gestão escolar; ensino médio.

Neste texto nosso objetivo é discutir as proposições da UNESCO para a formação do homem, cidadão e trabalhador, no ensino médio, destacando a relação desta formação com a gestão escolar. Trazemos para discussão dados de uma pesquisa que, por meio de análise de documentos, investiga as proposições da UNESCO para o ensino médio, a partir de 1990.

Deixamos claro que nos referimos à gestão como a tarefa de administrar a escola pública que, relacionada ao contexto social, político e econômico, deve, na escola, tratar do encaminhamento de ações administrativas e pedagógicas sem perder de vista o objetivo de comprometimento social e político. Dessa forma, é preciso ter a clareza da concepção de educação, homem e sociedade que irá orientar o encaminhamento do fazer na escola. Cumpre ressaltar, como observou Paro (2001), que as atividades administrativas escolares não se realizam em um vácuo histórico, mas são ações que, em condições históricas determinadas, visam atender tanto necessidades como interesses.

Tomamos como ponto de partida a gestão escolar democrática por tratar-se de um princípio constitucional. Ressaltamos que, apesar de haver respaldo constitucional, é preciso ainda discutir em que circunstâncias a democratização da gestão escolar vem sendo realizada, e qual a base teórica que lhe dá sustentação. Analisando os dados do contexto histórico, verificamos que a democratização vem sendo desenvolvida com vistas ao atendimento da lógica do sistema de acumulação capitalista, assunto analisado e comentado por Lima (2004), Viriato (2004) e Zanardini (2004).

Para o entendimento da gestão da escola pública com conteúdo mercadológico, é preciso retomar o período de 1970, momento em que ocorre como foi destacado por Frigotto

(1995) a redefinição das relações sociais e econômicas que objetivam perpetuar a acumulação capitalista. Como foi destacado pelo autor, o resultado dessa redefinição das relações sociais e econômicas é a exclusão social de inúmeras pessoas que ficaram com reduzidas e precárias condições de sobrevivência. Frigotto (1995, p. 65) comenta sobre o caráter contraditório da crise pela “(...) virtude de potencializar as forças produtivas e por sua impossibilidade de romper com as relações sociais de exclusão e socializar o resultado do trabalho humano para satisfazer as necessidades sociais coletivas”.

Ao discutir o contexto de crise e desenvolvimento do neoliberalismo, Soares (2003, p. 21) relatou haver um processo de ‘globalização da pobreza’ em que o preço pago pelos países periféricos, já pobres, foi muito alto, o que leva a autora a argumentar que “o caráter global da modernização neoliberal está dado pelo sentido comum de agravamento das desigualdades e de produção de exclusão”. Na análise de Fitoussi e Rosanvallon (1997), a questão social é focalizada nos grupos mais vulneráveis da população. Apesar do sentido de agravamento ser comum, a responsabilização pela exclusão é pessoal, assim como a tentativa de melhoria da situação da pobreza mediante políticas compensatórias direcionadas aos mais pobres e vulneráveis.

As análises de Neves e Sant’Anna (2005) destacam haver a constituição de um novo bloco histórico a partir do século XX. Os autores explicam:

No plano econômico, a reprodução ampliada do capital – sob a direção do grande capital, a partir do emprego diretamente produtivo da ciência e da técnica -, a expropriação crescente do trabalho pelo capital e a extração da mais-valia, por intermédio da intensidade do trabalho e do aumento da produtividade da força de trabalho. No plano político, um Estado que intervém nos rumos da produção e nas relações político-sociais com vistas à legitimação dos padrões de relações sociais vigentes (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 20).

Essa crise torna-se visível no campo social, principalmente após o Consenso de Washington organizado por representantes de organismos internacionais como FMI, Banco Mundial e BID, a partir da avaliação das reformas econômicas realizadas pelos países da América Latina. O documento, com origem no consenso conforme esclareceu Batista (1994), reitera que as políticas sociais dependeriam do êxito das políticas econômicas e deveriam estar no campo do jogo da oferta e da procura organizadas conforme a lógica de mercado.

A ressonância destas ideias podem ser verificadas no documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) que altera, para o Estado brasileiro, a prioridade das responsabilidades no âmbito da administração pública, possibilitando que algumas ações sejam públicas, mas com a administração de setores privados e de organizações não-governamentais. Isso foi esclarecido por Lima (2004, p. 25) ao comentar que tal processo foi ampliado a partir do governo Fernando Henrique Cardoso com tendência ao “consenso de que instituições não-estatais e privadas deveriam compartilhar a oferta dos serviços públicos, eximindo o Estado de tal responsabilidade”. A partir de então, como destacou o autor, predomina o público não-estatal no encaminhamento das políticas públicas, o que levou a escola “(...) à flexibilização, à criatividade, à racionalidade, ao reflexo e impacto da empresa, adequando-se, como pôde,

dependendo do grau de ‘participação’ e de organização da comunidade aos princípios mercadológicos do neoliberalismo” (...) (LIMA, 2004, p. 26).

Há, como foi mencionado por Frigotto (1995), o estreitamento da face pública do Estado, há também, como mencionado por Lima (2004), o direcionamento da escola pela via dos preceitos neoliberais e mercadológicos. A escola nesse processo passa a ser ressignificada na perspectiva do mercado e, as práticas participacionistas, são reduzidas havendo mais espaço para cumprir ordens e acatar decisões que para efetivar ações que levem a democratização da escola de fato. Na visão de Lima, a escola tem servido aos interesses do Estado capitalista, um assunto já mencionado por Cury (1989, p. 55) o qual entende que o Estado “é uma instância reguladora e organizadora do modo de produção capitalista”. Para Neves e Sant’Anna (2005, p. 26), o que ocorre é que o Estado capitalista forma o ‘homem coletivo’, ou seja, possui a tarefa de “conformar técnica e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa”. Trata-se, na visão desses autores, de um processo de adaptação.

Entendemos que o direcionamento da escola rumo aos interesses capitalistas, e sua reorganização rumo ao público não-estatal reforçam as exigências para a formação de um novo tipo de aluno. Desse modo será formado o homem, cidadão e de trabalhador que também seja flexível, criativo, participativo, empreendedor e colaborador desse sistema de acumulação. Trata-se da formação de um indivíduo que seja capaz de enfrentar a exclusão social contemporânea solitariamente e assumir os riscos por êxitos ou fracassos.

Enguita (1993) discutiu, no livro Trabalho, Escola e Ideologia, sobre a aprendizagem das relações sociais de produção. O autor destaca a impossibilidade de subsistência sem que ocorra a venda da força de trabalho, comentando que com as atividades econômicas pautadas na industrialização houve a criação de uma infinidade de necessidades humanas voltadas ao consumo de novas mercadorias e serviços. Nesse processo de mudanças a escola passa a ser valorizada como uma instituição importante capaz de ampliar a formação voltada não só à produção, mas, como vimos em Enguita, voltada também à aceitação das novas formas de vida, baseada na praticidade e no conforto proporcionados pelas invenções de bens de consumo. Enguita destaca o peso do currículo para a aprendizagem de tais relações sociais, mas ressalta que para além das prescrições curriculares há toda uma série de exigências que são assimiladas e aceitas pelos alunos nas práticas realizadas em sala de aula, nas relações que se estabelecem entre alunos e professores, nos rituais que visam à boa convivência escolar.

Há confluências entre os dados apontados por Enguita e as observações feitas por Lima (2004, p. 31) segundo as quais na escola são efetivadas “políticas educacionais de adequação dos alunos à sociedade capitalista”. Esse processo de adequação foi discutido por Braverman (1987) o qual destacou que a escola é uma importante instituição social para a aprendizagem de rotinas. É nela que a criança irá aprender o que deverá fazer e como se comportar. De acordo com Braverman, é por isso que a educação é tão importante no capitalismo monopolista.

A categoria da hegemonia discutida por Cury (1989) possibilita analisar, nas relações de produção, como se dão as estratégias para a perpetuação do sistema de acumulação. Para o autor,

o sistema capitalista exerce um processo de exploração que é, todavia, negado por um discurso “universal e igualitário”. Em nosso entendimento, tais estratégias são utilizadas para promover o consenso sobre o que é ou deveria ser o mundo, o trabalho, a educação. Cabe aqui destacar a ênfase na educação numa perspectiva salvacionista, ideia divulgada de modo a estabelecer um consenso acerca do papel da educação como ação que superará todos os problemas sociais.

Como foi observado por Netto (2001, p. 26), essa relação desigual é administrada pelo Estado que, em seu caráter monopolista “atua como um instrumento de organização da economia, operando notadamente como um administrador dos ciclos de crise”.

A legitimação dessa forma de Estado, no capitalismo monopolista, requer, conforme mencionou Netto (2001, p. 27), que o Estado amplie “sua base de sustentação e legitimação sócio-política”. De acordo com Netto, dessa forma o Estado consegue um consenso que irá assegurar seu desempenho e a hegemonia. Neves e Sant’Anna (2005) ao discutirem o assunto comentam a existência de um ‘Estado educador’ que, no capitalismo monopolista, volta-se à formação de sociabilidades.

Algumas contradições desse processo de sociabilidade precisam ser destacadas. A aprendizagem das relações sociais capitalistas na escola, apesar de se alardear como uma aprendizagem que promove a cooperação, a convivência harmônica, a solidariedade, enquanto na realidade promove a competitividade. Esse assunto foi destacado por Enguita (1993) quando relatou que a escola, através das estratégias do desempenho pelas notas e da classificação resultante destaca o êxito pessoal em relação ao fracasso dos demais membros da escola. Para o autor, as notas e os títulos podem ser comparados como metáforas do salário.

Vemos então que a educação é adaptada às formas de organização e gestão do trabalho contemporâneo, o que confere à escola e à formação novas características que, em nosso entendimento, visam atender ao mercado e promover o lucro capitalista. Essas condições foram reforçadas com agendas que objetivavam tanto a ampliação ao acesso à educação, quanto estratégias de avaliação dos resultados e do processo de trabalho no interior das empresas.

Os argumentos até aqui traçados permitem inferir que a preocupação e objetivo de promover a educação para todos, a partir da Conferência de Jomtien, não estavam desvinculadas dos objetivos de superação e enfrentamento da pobreza visando ao desenvolvimento econômico.

No ano de 1990, adquirem força as ideias desenvolvidas nos encontros dos ministros da Educação dos países da América Latina e Caribe e reforçadas pela Conferência Mundial de Educação para Todos. Tais fatos deram origem à Declaração de Jomtien que enfatiza a educação como fundamental para o progresso pessoal e social, e para que os países possam ter um desenvolvimento econômico. A ênfase é dada à educação básica, que, nos anos de 1990s era entendida como ensino fundamental, dentro dos oito anos considerados mínimos e já previstos e defendidos pela Unesco, e também a Educação de Jovens e Adultos.

A declaração prevê, ainda, como objetivos: a ampliação do acesso à educação, a promoção da equidade, a aprendizagem de conhecimentos e valores e o fortalecimento de

alianças entre setor público, privado, famílias e ONGs. Marca um período em que a defesa da educação para todos passa a se fazer presente nos planos educacionais dos países participantes da conferência. A defesa de uma educação básica que visasse superar o analfabetismo passa a ser a meta de uma década que seria dedicada à educação. No ano de 2000 em Dakar Senegal são reafirmados os compromissos de Jomtien. Diz um trecho do documento:

3. Nós reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. **É uma educação que se destina a captar os talentos e potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades** (DAKAR, 2007, p. 01. Grifos nossos).

Para o alcance da educação para todos é necessário, como destacado no Marco de Ação de Dakar, um intenso apoio de governos, da sociedade civil e de bancos que apoiem o desenvolvimento. O reconhecimento da educação como direito fundamental é destacado na Declaração de Dakar como imprescindível ao desenvolvimento sustentável.

A preocupação com o desenvolvimento é explicitado também na obra “Educação e Conhecimento: eixo da Transformação produtiva com Equidade” elaborado pela Cepal e Unesco (1995). Conforme o documento, a educação e o conhecimento são caminhos para objetivar a transformação produtiva. A CEPAL e a UNESCO tomam o desenvolvimento econômico como uma tendência da economia internacional em que estão incluídas a revolução científica e tecnológica, a globalização progressiva dos mercados, a competitividade, a formação de recursos humanos, a readequação do Estado e as novas formas sob as quais se organizam as empresas. Tais agências sugerem uma revisão dos sistemas educacionais que requerem mudanças institucionais para um desenvolvimento autônomo em que as instituições primem pelos resultados, visto que se passa a objetivar uma formação centrada nos “valores sociais próprios da cidadania moderna”, destacados como “responsabilidade social, solidariedade, tolerância e participação” (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 54).

Temos então a formação para a cidadania e para o trabalho encaminhada em conformidade com o projeto societário excludente. A reivindicação pela formação é vista também no Relatório Delors (2001). Nesse relatório, a ênfase recai sobre os saberes que constituem a base para as competências do futuro. Desse modo, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser foram considerados, no relatório, pilares de sustentação de uma nova educação. Cabe à educação proporcionar às pessoas condições para que superem a situação de pobreza. Cumpre ressaltar que a educação é apresentada pela Unesco como fator estratégico para solucionar problemas do contexto de crise social e econômica. A proposta é a promoção da educação para todos centrada em valores que possibilitem a convivência, a busca de estratégias de sobrevivência e o desenvolvimento competitivo da região.

Esses dados permitem estabelecer relação com a discussão de Braslavski (2001, p. 28) que faz referência a um quinto pilar da educação, o ‘aprender a empreender’. Para a autora, as escolas deveriam formar adolescentes e jovens com capacidades “cognitivas, afetivas e éticas, interativas e práticas”. A autora destaca a pesquisa científica como forma de disseminar conhecimentos contextualizados que irão possibilitar o aprender a empreender. Também faz referência às ações que promovam e englobem a melhoria e ajuda comunitária em áreas como saúde, saneamento, educação, assim como a prática e avaliação de atividades produtivas como trabalho artesanal, prestação de serviços, horticultura. São dados que nos permitem afirmar que há a busca pela formação de um homem, cidadão e trabalhador, mais responsável por si e pela comunidade a que pertence.

A preocupação com a convivência e a paz do mundo é um aspecto presente nos documentos da UNESCO, assim como a resolução de problemas comunitários. Temos, no relatório Delors (2001), a indicação de várias aprendizagens, cujo objetivo é a resolução de problemas de ordem social, econômica e de desenvolvimento tecnológico no âmbito da educação pelos próprios indivíduos. No Relatório Delors (1996, p. 19), a educação é considerada “chave de acesso ao século XXI” e facilitadora do desenvolvimento de competências do futuro.

A necessidade de novos conhecimentos, entendidos como fundamentais para o futuro, contempla a perspectiva da cidadania moderna e da competitividade oriunda da sociedade globalizada, cujas forças produtivas são organizadas de forma flexível. O objetivo da cidadania moderna é o estabelecimento de laços de solidariedade e da promoção de uma convivência apaziguada entre grupos diferentes de pessoas. Busca-se, através dessa concepção cidadã, fortalecer as relações competitivas estabelecidas e justificar as desigualdades sociais e econômicas, pois depende do empenho singular de cada um a manutenção da sobrevivência.

Os dados até o momento apresentados nos levam a questionar como é possível democratizar a gestão da escola tendo como referência o bem comum para todos quando, na realidade, as ações são realizadas de forma particularizada, visando a competitividade e o mérito? Entendemos que é intencionada uma gestão da escola pública arquitetada em face das necessidades capitalistas de perpetuação das formas de acumulação e consequentemente do lucro. Também entendemos que nessa lógica do lucro e do mérito há o reconhecimento de indivíduos que empreenderam esforços e ações correspondentes aos desejos capitalistas.

Essa análise nos permite deduzir também que a democratização da escola pública tem levado os cidadãos a adaptar-se à sociedade, por meio de práticas voluntárias, um assunto que nos leva a rememorar Fitoussi e Rosanvallon (1997) quando comentam que há a manifestação de um voluntarismo espetáculo derivado da boa vontade dos indivíduos. Para os autores, a questão social constitui hoje o centro das preocupações; no entanto, é por vezes “(...) abordada em termos que combinam três perversões fundamentais da política moderna: a confusão entre política e bons sentimentos, o gosto pela política espetáculo e a simplificação dos problemas” (FITOUSSI & ROSANVALLON, 1997, p. 9).

Com tal reflexão percebemos que vem sendo traçada uma nova formação para os alunos do ensino médio através da ênfase no desenvolvimento de competências e nas aprendizagens consideradas necessárias à vida e ao trabalho, porém distante de uma formação que contribua para que os alunos analisem o mundo em que vivem de forma crítica.

Entendemos, a partir dos dados obtidos nesse percurso de pesquisa, que é urgente a necessidade de repensar a formação dos alunos do ensino médio, bem como a gestão da escola, se queremos construir uma sociedade mais justa cuja pauta seja a discussão dos problemas que envolvem os seres humanos, preteridos historicamente pelo sistema de acumulação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília DF: Imprensa Oficial, 1995.
- BRASLAVSKI, Cecília. *As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares na educação secundária latino-americana na década de 90*. Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista*. A degradação do trabalho no Século XX. Rio de Janeiro: Moraes, 1987.
- CEPAL/UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília, DF: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.
- CURY, C. R. J. *Educação e Contradição*. São Paulo, Cortez, 1989.
- DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FITOUSSI, Jean-Paul; ROSANVALLON, Pierre. *A Nova Era das Desigualdades*. Oieras: Celta Editora, 1997.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LIMA, Antonio Bosco. Políticas Educacionais e o Processo de “Democratização” da Gestão Educacional. In: LIMA, Antonio Bosco. *Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada*. São Paulo: Xamã, 2004. P. 17-38.
- NETTO, José Paulo. *Capitalismo monopolista e serviço social*. São Paulo: Cortez, 2001.
- NEVES, L. M. W.; SANT’ANNA, R. Introdução: Gramsci, o estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOARES, Laura Tavares. *O Desastre Social*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.
- UNESCO. *Declaração de Dakar*. Dakar, Senegal, 2000. Disponível em: <www.unesco.cl/medios/biblioteca/documents/ept_dakar_marco_accion_pgues.pdf> Acesso em 25/05/2007.
- _____. *Conferência Mundial de Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtiem, Tailândia, 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtiem> Acesso em: 25/05/2007.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Descentralização e Desconcentração como Estratégia para Redefinição do Espaço Público. In: LIMA, Antonio Bosco. *Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada*. São Paulo: Xamã, 2004. P. 39-60.

ZANARDINI, Isaura Mônica S. A experiência Paranaense: a democratização e a modernização da escola propostas pelo Banco Mundial. In: LIMA, Antonio Bosco. *Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada*. São Paulo: Xamã, 2004. P. 75-99.