

GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE ALGUNS FATORES RELATIVOS À ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Prof.^a Dr.^a Silvana Aparecida de Souza
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
sasouzaunioeste@hotmail.com

Resumo: Trata-se de estudo teórico acerca da organização da escola e sua democratização, priorizando-se um aspecto de natureza objetiva: sua arquitetura; e outro de natureza subjetiva: a participação da comunidade no processo de tomada de decisão. Conclui-se que a arquitetura da escola pública no Brasil não propicia a gestão democrática, seja pelo formato controlador dos prédios construídos no período republicano, seja pela prioridade econômica atual, que contempla pouco ou nenhum espaço para atividades coletivas. Sobre a participação, conclui-se que a classe trabalhadora traz para a escola a experiência executiva de tarefas previamente definida por outrem, em geral vivida no mundo do trabalho.

Palavras-chave: qualidade da educação; organização da escola; gestão democrática.

Abstract: This is theoretical study on the organization of the school and its democratization, focusing on an aspect of objective nature: its architecture, and other subjective nature: the participation of the community in decision-making process. It is concluded that the architecture of public school in Brazil provides no democratic management, either by the format controller of the buildings constructed in the republican period, either by the current economic priority, which contains little or no space for collective activities. About the participation, it is concluded that the working class brings to the school's executive experience predefined tasks by others, generally lived in the world of work.

Key-words: quality of education; school organization; democratic management.

O objetivo desse texto é a reflexão acerca da estrutura da escola de educação básica, sua organização e do trabalho pedagógico, no momento histórico atual no Brasil (considerando que temos no país uma massificação ou a quase universalização do acesso a uma escola básica de baixa qualidade, demonstrada em inumeráveis estudos publicados e apresentados em eventos e periódicos científicos e mesmo nas sucessivas avaliações promovidas pelo Ministério da Educação-MEC), na sua relação com a gestão democrática e como isso afeta a qualidade da educação escolar. Para isso, parto da filiação ao materialismo histórico dialético como método de análise da realidade, mas também como concepção filosófica de mundo, que orienta o pensar e o agir com vistas à utopia da construção de uma sociedade que tome o homem como valor fundamental, sendo a educação pensada como fator que possa se somar a tantos outros, na condição de um dos componentes da organização dessa sociedade.

Em acordo com essa perspectiva, a estrutura e organização da escola não podem ser tomadas como fatores isolados, como se fossem independentes de uma determinada concepção de educação, a qual devem estar subordinados. Caso contrário caberia a adoção do tecnicismo,

tendência pedagógica que imputa aos meios o centro do processo pedagógico, desconsiderando-se o fato de que isso implica no equívoco da elevação das atividades-meio à condição de atividades-fim.

Afirmar que a estrutura e organização da escola devem estar subordinadas a um projeto educacional, ao qual corresponde uma visão de mundo, de sociedade e de homem, significa tomar como pressuposto o fato de que “sem teoria pedagógica revolucionária, não pode haver prática pedagógica revolucionária” (PISTRAK, 2000, p. 24) e que, tão importante quanto pensar tal teoria é pensar o “como fazer” correspondente a essa teoria, “traduzindo-a” para o cotidiano da escola.

Moisey M. Pistrak (2000) denunciava que a escola, em seu formato tradicional, está voltada para os ideais da burguesia e, por isso, é contrária às causas coletivas. Por isso defendia a necessidade de promover o movimento de construção de uma instituição escolar que forme um homem capaz de transformar a realidade vivida, na qual a divisão pormenorizada do trabalho, aliada ao tipo de formação recebida na escola tradicional, dicotomizam cada vez o mais possível o trabalho intelectual do trabalho manual, separando a teoria do fazer humano, sendo essa uma das condições que propiciam a reprodução permanente do modo de produção capitalista. Roseli Caldart, na apresentação do livro “Fundamentos da escola do trabalho”, afirma que a maior contribuição de Pistrak foi justamente

ter compreendido que para transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade. (CALDART, 2000, p. 8)

Refletir sobre a organização da escola implica também pensar sobre as relações que se produzem e se reproduzem no “fazer” cotidiano de tal organização. Nesse sentido, Antonio Cândido, ao tratar da estrutura da escola, distingue sua estrutura administrativa da sua estrutura total, que é algo mais amplo do que a primeira:

A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. Isto vale dizer que, ao lado das relações oficialmente previstas (que o Legislador toma em consideração para estabelecer as normas administrativas), há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar. Deste modo, se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria. (CÂNDIDO, 1974, p. 107)

Essa perspectiva obriga que a pesquisa científica e os cursos de formação docente voltem sua atenção e atividade para o cotidiano da escola na sua condição parte/totalidade da sociedade em geral, sem por isso deixar de considerar sua especificidade. A esse respeito, somando-se à

questão das relações interpessoais, Ângela Antunes apresenta uma defesa bastante sintética e ao mesmo tempo explicitadora do caráter pedagógico da estrutura da escola, da sua organização e de suas relações:

A escola convive com as alunas e com os alunos diariamente e, de maneira consciente ou não, ensina não só através do conteúdo com o qual trabalha em sala de aula, mas também através das relações que estabelece com ele no dia-a-dia. [...] A forma como a escola *organiza seu tempo* – definição do calendário, distribuição das aulas, dos dias de prova, do tempo reservado a cada área do conhecimento, ao recreio, ao contato com os pais – e a forma como a escola *organiza seu espaço* – salas de aula, salas de reunião, distribuição das carteiras etc. – também ensina algo às alunas e alunos. Por isso, a escola não educa só quando educadoras e educadores escrevem ou falam. Querendo ou não, a prática cotidiana, os atos do dia-a-dia contribuem para reforçar ou superar determinadas formas de agir e pensar que poderão contribuir para reforçar ou superar determinado tipo de sociedade. (ANTUNES, 2002, p. 137-8) (grifo da autora)

Sendo assim, tratarei de alguns desses aspectos da organização do trabalho pedagógico: no que diz respeito aos de natureza objetiva, a atenção se volta para a arquitetura da escola, e quanto aos de natureza subjetiva, tratar-se-á da natureza da participação da comunidade na gestão da escola, em acordo com o momento histórico atual de vigência do modo de produção capitalista.

A ARQUITETURA DA ESCOLA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Ao realizar pesquisa de campo em escola da rede estadual de educação de São Paulo, contextualizando a relação dos movimentos de bairro e a escola pública, Vitor Henrique Paro descreve a atuação e a gestão do então presidente de uma entidade no formato de Sociedade Amigos do Bairro (SAB), quando demonstra que, a partir de uma determinada concepção de como deve ser desenvolvido o trabalho com a comunidade, inclusive a organização do espaço físico se modifica, havendo uma racionalização do espaço, num esforço de atender mais pessoas e de uma forma mais acolhedora e horizontal, no sentido da relação interpessoal:

É interessante observar que até mesmo a disposição dos móveis e das pessoas nas reuniões muda quando se renuncia ao autoritarismo e se altera o estilo para uma convivência mais democrática e participativa. Nas gestões anteriores, a diretoria reunia-se periodicamente em torno de uma grande mesa. À cabeceira sentava-se o presidente. [...] Pedro conta que ele mesmo, nas sessões iniciais de sua primeira gestão, sentou-se na cabeceira da mesa, como fazia o antigo presidente. Logo, porém, colocaram a mesa num canto e passaram a fazer as reuniões como sabiam: sentando o pessoal em círculo, onde cada um falava um pouco e todo mundo decidia sobre o que fazer. Além disso, introduziu-se uma assembléia mensal com a presença de todos os sócios para discutirem os problemas do bairro. Também o espaço da sede, que era utilizado apenas pelos sócios, foi aberto para uso de toda a comunidade: reuniões, festas, velórios, etc. (PARO, 2000, p. 287)

Ainda na mesma pesquisa, mas agora em entrevista com a diretora da escola, se apresenta o problema do espaço físico da escola ser impróprio e não planejado para propiciar a reunião, organização e participação da comunidade no cotidiano da escola:

Segundo a diretora Maria Alice, até mesmo o oferecimento de condições para que a comunidade, ou mesmo os alunos, possam se reunir fica dificultada pela falta de espaço adequado. Ao ressaltar a necessidade de os representantes do Conselho se reunirem com seus representados, afirma ela que, pela falta de um salão ou auditório, a escola não tem condições de suprir essa necessidade e mesmo as reuniões que faz com a comunidade no início de cada ano têm que ser realizadas na quadra descoberta, que é inadequada para o evento. (PARO, 2000, p. 302)

Todavia, ressalta o autor, é preciso “tomar cuidado para não se erigir essas dificuldades materiais em mera desculpa para nada fazer na escola em prol da participação” (PARO, 2000, p. 302), alerta absolutamente procedente, ao que deve se somar à postura de que, além de atuar no plano imediato, no limite das condições materiais que se tem, é preciso pensar e lutar por uma escola que transcenda tais fronteiras.

O perfil inapropriado dos prédios escolares no Brasil encontra explicações históricas, e remonta ao fato de que, nesse país, até a Primeira República as escolas públicas funcionavam improvisadas em precárias acomodações, na casa do professor, na paróquia ou em salas alugadas. Somente nesse período se construiu os primeiros prédios escolares, em geral naquelas que se tornaram as capitais e/ou as maiores cidades do país, que eram amplos, imponentes e fortes, alguns construídos para abrigar escolas públicas e outras, nos mesmos moldes monumentais, para as mais diversas confissões religiosas. Tais prédios eram construídos a partir de uma concepção higienista e de controle do corpo e das mentes, em acordo com um modelo de sociedade baseado na hierarquia, na autoridade e na obediência. (cf SOUZA, 2005, p. 7; BENCOSTTA, 2005a). “Em alguns estados e cidades brasileiras, essa primeira arquitetura escolar de caráter monumental e imponente foi erigida com a finalidade de enaltecer a ação do poder público.” (SOUZA, 2005, p. 7)

No entanto, esse tipo de prédio monumental não acompanhou o movimento da história, ocorrendo que, no Séc. XX, a partir da rápida expansão da população urbana se demandou uma correspondente expansão das vagas em escolas, fator que exigiu a construção de muitos prédios para atender a tal finalidade. Sendo assim,

Ao longo do século XX, a persuasão retórica da arquitetura escolar sucumbiu às políticas públicas de atendimento à educação em face das pressões populares. Um pequeno número de edifícios projetados de acordo com os princípios da arquitetura moderna, construídos como marcos simbólicos, pode ser encontrado em uma ou outra cidade, mas constituem vestígios esparsos de iniciativas isoladas e descontínuas do Estado. Insuficiência e infra-estrutura inadequada permaneceram como características dos sistemas estaduais e municipais de ensino. As políticas de construção de prédios escolares vicejaram entre poucos recursos e medidas paliativas. A expansão da rede de escolas para os diversos níveis de ensino ocorreu fundamentada nos princípios da racionalidade financeira e técnica, funcionalidade, e máximo aproveitamento do espaço redundando em construções econômicas de traçados simples com pouca diferenciação interna e poucos vínculos com as propostas pedagógicas. Assim, a escola transformada em equipamento urbano tornou-se mais um entre tantos outros edifícios públicos destinados ao atendimento das demandas sociais. (SOUZA, 2005. p. 7 e 8)

Porém, esses prédios já precarizados, se comparado com os primeiros prédios construídos no Brasil puramente com objetivo escolar, são minoria atualmente, em face de que na primeira

metade do Séc. XX já se começou a adotar a estratégia de repetição do mesmo projeto para diferentes escolas, que se explica pelos curtos espaços de tempo para a construção dos edifícios (BENCOSTTA, 2005b, p. 130) e na segunda metade do Séc. XX a maior parte dos prédios para abrigar instituições escolares no Brasil foi construída a partir da insuficiente e precarizada descentralização para os estados e municípios.

Esses últimos, que compõem a maioria dos atuais prédios escolares brasileiros, têm sua arquitetura concebida para abrigar uma escolarização em tempo parcial, na qual os estudantes se revezam entre os períodos matutino, vespertino e noturno, quando não há o intermediário, e que é composta de salas de aula para cerca de 40 alunos e um professor regente em cada uma delas, somada a isso uma estrutura mínima para a administração da instituição, para as atividades físicas, para o lanche e para o intervalo de descanso entre essas atividades. A adoção desse modelo pode ser explicada em grande maneira pelo fato de que a expansão da oferta educacional brasileira se deu a partir da década de 20 do século passado, quando a natureza das atividades econômicas em desenvolvimento passava a exigir progressivamente um contingente de operários concentrados em centros urbanos, havendo grande movimentação interna da população do país, sendo a expansão física das escolas correspondente ao aumento da procura pela escolarização formal que esse período suscitou, e articulada majoritariamente ao modelo da escola tradicional, que parece ser o mais econômico possível.

No limite, o que estou tentando afirmar é que a arquitetura da maioria esmagadora dos prédios das escolas públicas brasileiras é autoritária, pois, seja as antigas, mais amplas, mas concebidas para o controle, ou seja as mais recentes, por ter sido economizado o mais possível na sua estrutura, carecem de espaço para atividades pedagógicas que suplantem a aula convencional, combinando-se isso com o fato de que há praticamente a ausência de espaços para atividades colegiadas.

Para ilustrar essa inexistência de condições objetivas que propiciem a participação da comunidade na gestão da escola, pode-se lembrar que, em geral, quando os pais ou responsáveis pelos educandos entram nos prédios escolares atuais, vão direto para o setor lhes chamou até ali e tão logo sejam atendidos vão se dirigindo para o portão que os leva à saída, por achar que estariam atrapalhando se ali permanecessem, já que todos os locais estão ocupados e são raros os estabelecimentos que têm sobra de espaço para fazer uma sala com uma estrutura acolhedora na qual os pais possam permanecer, sendo inclusive comum o fato de laboratórios e salas administrativas serem frequentemente transformadas em sala de aula, por pura falta de espaço físico para dar conta da demanda. Prova disso é a constatação de que muitas das escolas públicas brasileiras ainda não têm sequer biblioteca, por falta de espaço físico para tal.

Para serem econômicos, esses prédios não propiciam as condições para que se estabeleça e se estimule permanentemente relações democráticas, no que diz respeito à tomada de decisões, as quais, além de um auditório para reuniões e eventos, com estrutura para apresentações culturais (som, iluminação, coxias, camarim e local para guardar os materiais dos possíveis grupos de teatro, música, dentre outros), ao ser planejado, deveria conter uma sala específica e permanente

para o Grêmio Estudantil, para o Conselho de Escola, e atualmente com estrutura de computador, internet, arquivo, uma cota de cópias, um ramal de telefone e mesmo uma funcionária que atendesse à função de secretariado de tais instâncias de natureza colegiada.

No Brasil a experiência dos Conselhos Municipais, Estaduais e Nacional de Saúde é passível de ser observada e tomada como parâmetro, pois, além da estrutura física e material mantida pelo órgão de governo responsável pela oferta e gestão da saúde na esfera respectiva, esses possuem inclusive recurso orçamentário para executar suas ações como as Conferências Municipais, Regionais, Estaduais e Nacional de Saúde, custear transporte a alimentação dos conselheiros ou usuários quando necessário para propiciar-lhe a participação nas reuniões ordinárias ou não, atividades de formação, dentre outras.

Isso tudo pode parecer utópico, pois sabemos que, na maioria das vezes, as escolas não possuem essa estrutura, além de incontáveis delas que oferecem um ou dois turnos intermediários, para que se possa potencializar ainda mais a utilização do prédio econômico em termos de espaço disponível, para um conjunto variado de atividades pedagógicas. Prova disso são as sucessivas ampliações feitas em geral nos já precários prédios das escolas públicas, quando do aumento da demanda por matrículas.

Alem disso, em uma economia de escala, escolas grandes se tornam mais econômicas em termos de gestão. A título de exemplo pode-se pensar na economia em termos de manutenção que uma escola de três mil alunos pode representar se comparada com quatro escolas que atendessem setecentos e cinquenta cada. Quatro escolas necessitariam quatro diretores e respectiva equipe administrativa e de serviços gerais, e uma escola maior, além da redução desse contingente, propicia melhor a eliminação dos poros da jornada de trabalho em diversas funções contratada e potencializa a gestão em escala. Também equipar quatro escolas com os recursos materiais e didáticos tais como utensílios de cozinha (geladeira, freezer, panelas, fogão) ou livros em biblioteca, material esportivo, dentre outros, representa uma economia se pensado em escala, tanto que muitos municípios têm optado por fechar as escolas pequenas e/ou rurais e transportar os alunos para escolas maiores e na zona urbana.

Tais políticas, de motivação exclusivamente econômica, ignoram o fato de que diversos educadores (Celestin Freinet, por exemplo, ou mais recentemente José Pacheco) afirmam e demonstram que escolas pequenas têm melhores condições de efetivar uma educação de qualidade.

Portanto, devemos incluir ou fortalecer em nosso horizonte e pauta de luta a demanda da mudança da arquitetura da escola com vistas a sua democratização e melhoria de qualidade. Uma das frentes dessa batalha é provocar o debate permanente e a massificação dessa demanda com a comunidade escolar e com os ocupantes de cargos públicos, políticos e técnicos, chegando inclusive aos engenheiros dos setores de Obras e Construções das Secretarias de Educação às quais estão vinculadas as escolas, para se efetivar uma pressão social a favor dessas necessidades, na busca do abandono da prática já incorporada muitas vezes nos gestores públicos de estabelecer objetivos econômicos e pouco ambiciosos para os prédios escolares, o

que na verdade está em acordo com o lugar que ocupa a educação na lógica da utilização do recurso público no contexto da sociedade capitalista.

Mas, se a arquitetura da escola não propicia a gestão democrática, somem-se a isso fatores subjetivos que igualmente desestimulam a participação da comunidade no processo de tomada de decisão em assuntos de interesse coletivo. Alguns desses aspectos será objeto de análise na sequencia desse artigo.

A NATUREZA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS OU REPONSÁVEIS POR ALUNOS NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA

À estrutura precária e carente de condições propiciadoras da participação da comunidade no cotidiano da escola soma-se o fato de que a sociedade, particularmente a brasileira, está impregnada da cultura da “não-participação” (LIMA, 2001, p. 87), que foi forçada ou imposta na vigência dos regimes ditatoriais, mas que, de modo aparentemente contraditório, pode existir nos períodos de participação consagrada ou permitida.

No período pós-ditadura militar a população traz consigo uma carga cultural de desestímulo à participação cotidiana em assuntos de políticas públicas sociais. Por isso, ser chamado a se apresentar na escola cotidianamente pode significar no imaginário dos pais que seu filho esteja indo mal no seu processo de escolarização. Tanto isso é fato que se um pai ou mãe tiver dois filhos em qualquer escola e a atividade escolar de um desses filhos quase nunca exigir a presença desse pai na escola, credita-se que este aluno está indo bem nos estudos, mas se o pai ou responsável é chamado constantemente a comparecer na escola, em geral este pré julga que o filho esteja tendo problemas de disciplina, notas baixas ou qualquer coisa do gênero.

A divisão pormenorizada do trabalho¹ própria da sociedade capitalista implica em grande medida a separação da atividade do *homo faber* do *homo sapiens*, e nesse contexto, o trabalho da classe trabalhadora, em geral, está relacionado com atividades executivas de tarefas previamente definidas por profissionais alocados em atividades e setores de planejamento e gestão, que, apesar de também compor em sua origem a classe trabalhadora, atuam como preposto do capital. Tal divisão objetiva o aumento da produção, que está diretamente relacionado com o processo de acumulação ampliada do capital.

Ora, se os pais de alunos das escolas públicas em sua maioria integram a classe trabalhadora, é compreensível que, ao se proporem a participar ou colaborar de alguma forma no conjunto de atividades escolares, estes pensem em primeiro lugar em tarefas executivas tais como: melhoria física no prédio, realização de festas; em casa, ajudando e acompanhando a realização das tarefas, da higiene e saúde do filho/educando; no caso das mães/donas de casa o preparo da merenda, a limpeza das dependências escolares, o fornecimento do material exigido de seus filhos para realizarem as atividades escolares solicitadas.

Sendo assim, o fato de, em geral, a equipe dirigente e pedagógica das escolas reclamarem da falta de iniciativa e participação dos pais na gestão da escola reflete uma falta de compreensão

dos desdobramentos do papel ocupado pela classe operária na divisão pormenorizada do trabalho, pois, como esperar que alguém que realiza trabalhos predominantemente de natureza executora de tarefas organizacionais previamente estabelecidas por outrem, tome espontaneamente a iniciativa de realizar, no âmbito da escola, atividades de planejamento e organização de um processo de trabalho que eles sequer dominam, que é o trabalho escolar?

Confirma essa perspectiva o fato de que pesquisa realizada (SOUZA, 2001, p. 58-71) revelou a execução da “pedagogia do exemplo”, que consiste na disseminação e veiculação sistemática de exemplos considerados exitosos de gestão escolar, nos quais a participação da comunidade se dá na execução de tarefas organizacionais previamente definidas por outrem, sendo que as políticas educacionais que estimulam e disseminam esses exemplos provem de governo orientado pela perspectiva da Gestão da Qualidade Total (GQT), que é um conjunto de regras e técnicas de gestão oriundos da empresa privada. E faz parte do sócio-metabolismo do capital que o modelo de gestão da empresa privada tenda a ser apresentado como o mais adequado para gerir as organizações de natureza pública.

Não bastasse tudo isso, Vitor Paro enumera outras razões que merecem ser mencionadas, e que restringem, constroem ou, pelo menos dificultam a participação da maioria dos pais e responsáveis de alunos nas escolas públicas brasileiras no processo de tomada de decisão, quais sejam: o fato de que os pais das camadas populares, como qualquer ser humano, na maioria das vezes se sentem constrangidos em relacionar-se com pessoas de escolaridade, nível econômico e *status* social acima dos seus, no caso, os professores; “medo do desconhecido”, por conta da ignorância dos usuários a respeito das questões pedagógicas e das relações formais e informais que se dão no interior da escola, que são vistas como assunto franqueado aos técnicos e “entendidos” e fechado aos leigos; receio por parte dos pais de represálias que possam ser cometidas contra seus filhos, tanto no que diz respeito à avaliação desses estudantes, mas também no tocante as relações em geral do aluno na escola, que podem sofrer influências negativas por conta de atritos dos pais com o pessoal escolar. (PARO, 2000, p. 328)

A respeito do movimento de transposição das regras e técnicas da gestão da empresa privada para a escola pública, ao tratar de um alegado “desinteresse” dos pais pela educação escolar de seus filhos e também pela participação na gestão da escola, Vitor Paro constata que, de fato, em nenhum momento da vasta pesquisa realizada, que resultou no livro “Por dentro da escola pública” (XAMÃ, 2000), a consciência da importância da participação na gestão da escola aparece espontaneamente na fala das pessoas (refere-se aos pais ou responsáveis por alunos) entrevistadas, e atribui isso, em parte, à tradição autoritária da sociedade e também ao fato de, na sociedade capitalista, o ensino passar a ser percebido como uma “mercadoria” a ser adquirida de uma “unidade de produção” que é a escola. Sendo assim, enfatiza o autor: “Como outra mercadoria qualquer, a educação escolar passa a ser vista também como se sua produção se desse independentemente da participação do consumidor em tal processo.” (PARO, 2000, p. 324) Assim sendo, Vitor Paro enfatiza que a não participação não pode ser atribuída a um comodismo sem razão de ser, uma “aversão natural à participação”. (PARO, 2000, p. 326)

A acumulação de excedente que a humanidade produziu até hoje nos permite tranquilamente pensar uma escola horizontal, ampla, bem equipada, generosa, acolhedora, inclusiva, democrática, com profissionais bem qualificados e bem remunerados, com jornada de trabalho que propicie a realização das diversas atividades extraclasse de natureza coletiva e individual que uma educação de qualidade exige. Sendo assim e, considerando o “inacabamento do homem” (FREIRE, 1979, p. 27), pode-se pensar que, havendo as condições objetivas e subjetivas para estimular que os pais e estudantes “ocupem”² a escola enquanto espaço de formação humana inicial e continuada, é mais provável que uma educação de qualidade se efetive, tomando como pressuposto que em educação é preciso “garantir o bom produto pelo provimento de um bom processo” (PARO, 2001, p. 38).

O princípio da primazia da qualidade do processo para garantir um bom produto se apresenta frontalmente contra a lógica da produção por resultados, reinante sobretudo na organização toyotista do processo de trabalho, e no qual a racionalidade econômica é grandemente transposta e absorvida linearmente para a gestão dos serviços públicos, que, em geral, possui objetivos antagônicos ao da acumulação, em face de sua natureza e especificidade com relação à empresa privada. E essa transposição tem sido cada vez de maior envergadura, tanto que temos visto atualmente a implantação crescente no serviço público de princípios próprios da organização privada tais como os indicadores de desempenho, o pagamento por produção e a gestão por resultados, consoantes à reestruturação toyotista da organização do processo de trabalho, em expansão sobretudo nas últimas duas décadas e em acordo com o qual os exames de avaliação de sistema têm se apresentado como se fossem a medida de todas as coisas, o que revela que estamos mais do que nunca em tempos nos quais os fins justificam os meios, não importando o quão deformador da condição humana isso possa ser...

(Endnotes)

- 1 A divisão técnica ou pormenorizada o trabalho foi sistematizada por Adam Smith no famoso e clássico exemplo da fábrica de alfinetes, e aperfeiçoado por Fredrich Taylor e Henry Ford, e se constitui em princípio permanente no modo de produção capitalista.
- 2 O uso dessa expressão é uma referência direta à forma como o Movimento Sem Terra atua nas escolas localizadas nos seus acampamentos e assentamentos, quando propõe a “ocupação da escola”, em analogia ao princípio de “ocupação da terra”.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **História da educação, arquitetura e espaço escolar.** São Paulo: Cortez, 2005a.
- _____. **Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928).** In: _____ (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar.** São Paulo: Cortez, 2005b.

CALDART, Roseli Salete. Apresentação. In: PISTRÁK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2000.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1974. p. 197-128.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Por dentro da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PISTRÁK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2000.

SOUZA, Rosa Fatima de. Prefácio. In: _____ (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA, Silvana Aparecida de Souza. **Gestão escolar compartilhada**: democracia ou descompromisso? São Paulo: Xamã, 2001.