

## LEITURAS SUPLEMENTARES

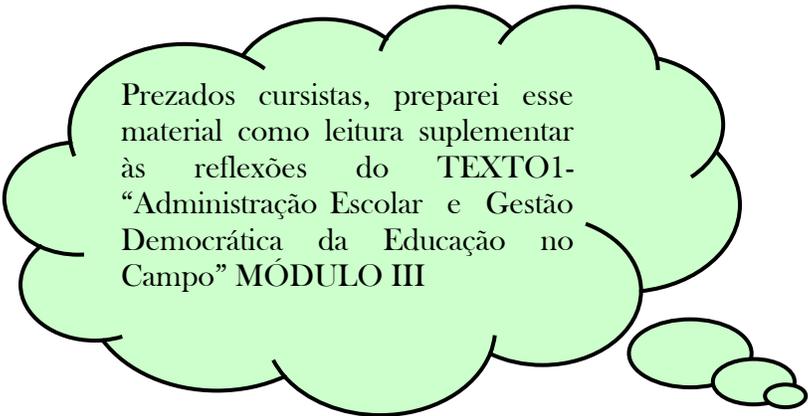
### DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR À GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: AFINAL O QUE MUDA?

Profa. Dra. Elida Maria Fiorot Costalonga

#### Esclarecimentos preliminares

O Programa de Educação do Campo da UFES, sob a coordenação do professor Erineu Foerste vem produzindo muitos materiais didáticos, artigos, pesquisas sobre Educação e Formação de Professores do Campo. Em consonância com o tema acima, existem alguns textos nos Cadernos e CDs produzidos para o Curso de Especialização Lato Sensu (2010) e que podem ser consultados.

Além desse material, ainda, sugerimos os dois textos a seguir, com algumas sinalizações didáticas para orientar a sua leitura. Esses textos ajudam na compreensão dos conceitos de “Administração Escolar” e “Gestão Democrática”. Estão aqui disponibilizados, apenas, como SUGESTÃO DE LEITURAS SUPLEMENTARES.



Prezados cursistas, preparei esse material como leitura complementar às reflexões do TEXTO1- “Administração Escolar e Gestão Democrática da Educação no Campo” MÓDULO III



VAMOS LER ?!

UM POUCO MAIS !!

**ATENÇÃO:**

**OS DESTAQUES  
COLORIDOS TÊM  
UMA FUNÇÃO  
DIDÁTICA!**

*A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da Educação Básica no Brasil.*

*Maria de Fátima Felix Rosar*

PARA LER E REFLETIR....

ROSAR, *Maria de Fatima Felix* . **A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil.** In *Educação & Sociedade*. v.20 n.69 Campinas dez. 1999.

\* Professora Adjunta da UFMA. Doutora em Educação pela FE da Unicamp. Coordenadora do Grupo de Pesquisa de Política de Educação Básica da UFMA.

*RESUMO:*

Este artigo resgata o avanço das análises teóricas sobre a influência do "modelo empresarial" no funcionamento do sistema educacional brasileiro, desde os anos da ditadura militar. Ressalta que as experiências práticas de gestão democrática da educação básica realizadas em administrações municipais de caráter democrático-popular necessitam ser avaliadas e expandidas para que se materializem as concepções avançadas de educação desenvolvidas pelos setores progressistas que são assimiladas e ressignificadas pelos grupos hegemônicos que atuam nas três instâncias de poder político e administrativo federal, estadual e municipal. São apresentados exemplos e sugestões de encaminhamento político-pedagógico para acirrar a contradição diante da política impositiva do governo, implementada sob a égide do Banco Mundial, de modo que os setores progressistas no cotidiano do funcionamento das escolas e dos sistemas de ensino resgatem os princípios, as concepções e metodologias que foram diluídos e negados no texto da "LDB oficial" para desenvolver o Plano Nacional de Educação.

## **A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da Educação Básica no Brasil.**

*Maria de Fátima Felix Rosar*

No final da década de 1970 e nos anos 80, deu-se um aprofundamento da perspectiva teórica na área da administração educacional, que introduziu a crítica aos seus fundamentos originados das teorias empresariais. Esse esforço teórico empreendido por um grupo significativo de estudiosos permitiu identificar os nexos da administração, tanto empresarial como educacional, com o processo de desenvolvimento do capitalismo em termos mundiais e no Brasil.

**No caso do Brasil, na área da educação, foi possível apreender uma relativa sincronia entre o desenvolvimento da área de administração de empresas e o "modelo" de sistema educacional implementado pelas reformas realizadas durante os governos militares. No âmbito mais geral do sistema, foram se introduzindo os parâmetros da burocracia privada e, de certa forma, esse processo era validado levando-se em conta o que ocorria na prática do trabalho fabril, em que a produtividade, a eficiência e a racionalidade se concretizavam materialmente no resultado da produção.**

Naturalmente esses nexos, embora se deixassem evidenciar no âmbito da concepção e do funcionamento dos órgãos públicos, na área educacional, em todos os níveis, ainda não haviam alcançado a sua dimensão mais ampliada, a ponto de se realizar plenamente na esfera da escola de 1º grau. A divisão do trabalho pedagógico foi a forma mais concreta dessa progressiva homogeneização entre o trabalho no setor público e no setor privado, entretanto, poder-se-ia dizer que a internalização da perspectiva empresarial não havia alcançado seu grau mais elevado entre os docentes e os diretores.

Entretanto, mediante formas e ritmos diferenciados, foi se dando a direção ao processo educativo sob a ótica da administração empresarial, produzindo-se em relação ao currículo, bem como ao modo de organizar a escola e avaliar o desempenho dos professores e alunos, experiências que permitiram identificar de modo mais generalizado e, também, de modo mais particular, a tendência em curso.

**É importante ressaltar que na medida em que foram se criando as condições históricas de superação do regime militar e quando isso efetivamente ocorreu, em meados dos anos 80, o debate entre a perspectiva conservadora na área da administração educacional e uma perspectiva crítica, progressista, foi se ampliando, a ponto de se eleger a temática da democratização da educação e a sua gestão democrática, como eixo fundamental das ações políticas das diversas entidades que constituíram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, durante e após o Congresso Constituinte.**

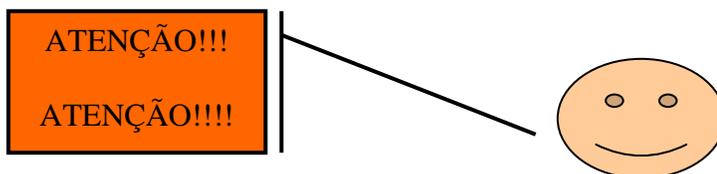
**Embora esse marco permita-nos avaliar, do ponto de vista histórico, a ação antecipatória dos educadores, através das entidades do Fórum, na tentativa de conceber um sistema de educação de caráter nacional, democrático e de qualidade em todos os níveis de ensino, os ganhos relativos consagrados na Constituição de 1986 não lograram alcançar regulamentação específica que garantisse, no bojo de uma nova LDB e de um Plano Nacional de Educação, dar materialidade aos avanços teóricos atingidos.**

Ao mesmo tempo, essas restrições de caráter legal não poderiam se constituir em fatores absolutamente impeditivos para que se aprofundassem **experiências democráticas**, na maioria dos estados e municípios onde se instalaram **governos de oposição**, apesar das limitações políticas dadas pela própria correlação de forças que se estabelecera no processo de sua constituição e dinâmica, **nos anos 80**. Desse modo, começaram a se criar mecanismos de participação da comunidade escolar e da comunidade de pais dentro da escola, a partir de eleições para a escolha de diretores e da constituição de conselhos escolares, comunitários e até dos conselhos municipais de educação. Esses mecanismos apresentam limites e possibilidades que têm de certa forma se confrontado permanentemente, ampliando ou restringindo resultados durante os **anos 90**, conforme análises divulgadas nas publicações da Anpae, além das diversas dissertações e teses elaboradas sobre a temática, na década passada e na atual.

Embora os partidos de oposição tenham-se mantido hegemônicos em muitos estados e municípios, foram se delineando de forma mais nítida as diferentes e contraditórias concepções de gestão democrática, também em processo de implementação em estados e municípios em que predominam as forças políticas mais conservadoras.

Na realidade, **enquanto se elaboravam**, do ponto de vista dos setores progressistas na área da educação, **as concepções que seriam consagradas nos anteprojetos de LDB** pela sua participação efetiva no debate nas Comissões da Câmara e do Senado, **estava sendo formulada a política do Banco Mundial para América Latina**, neste final de século, sob a ótica do modelo "democrático atualizado", **segundo a perspectiva hegemônica do neoliberalismo** no campo econômico e político.

Esse "novo modelo", evidentemente, expressa as formas e o conteúdo do avanço do capitalismo que alcança sua expansão máxima no mercado mundial, possibilitando a globalização de uma nova ordem política que permite acelerar a tendência de homogeneizar-se a economia e a cultura, tanto nos países hegemônicos como nos países periféricos, apesar de suas condições de desenvolvimento histórico diferenciado.



*Na perspectiva de funcionamento de um Estado Mínimo, **segundo a lógica neoliberal, configura-se uma escola municipalizada e "administrada de forma democrática com a participação da comunidade"**, que deve ser responsável, juntamente com docentes e alunos, pela produção da qualidade total. Também **sob a mesma lógica, ao processo de globalização da economia deve corresponder um processo de descentralização, portanto o ensino fundamental deve ser municipalizado e as escolas devem ser autônomas**, de modo que se viabilize, ao mesmo tempo, **concentrar recursos no governo central, destinando-os às operações financeiras de expansão do capitalismo financeiro**, enquanto **tornam-se cada vez mais restritos os investimentos nos setores dos serviços públicos**, que, na realidade, **vão progressivamente sendo privatizados**, sob diferentes modalidades de terceirização, de convênios, de parcerias, de sistemas de cooperativas etc.*

Apesar de não se poder desconsiderar as experiências que, de fato, em muitos municípios deste país estão consolidando as formas democráticas mais avançadas de estrutura e funcionamento do sistema de educação básica, dando visibilidade às referências teóricas em desenvolvimento, do ponto de vista crítico, é preciso ressaltar o significado político das campanhas e ações governamentais do governo federal, no sentido da desestruturação desse sistema, apesar do esforço de um grande contingente de educadores em sua prática cotidiana para manter e aprofundar o projeto de um sistema nacional de educação.

Embora em termos do pensamento educacional mais crítico, consiga se manter uma relativa sistematização, em termos da análise acerca das políticas do governo federal em todos os setores, sobretudo das políticas sociais, pode-se inferir pelo grau de adesão que alcançaram os blocos políticos situacionistas que ocupam o poder nos governos da União, na maioria dos estados e municípios, que é necessário concentrar-se esforço ainda mais extraordinário para explicitar os impactos dessas políticas implementadas, em grande medida já superadas em muitos países da Europa, em que as **perdas impingidas aos trabalhadores** lhes impuseram um retrocesso muito ampliado, em termos das garantias dos seus direitos como cidadãos.

Esse esforço que se traduz inclusive na iniciativa das entidades do campo sindical, estudantil e científico, para a realização de eventos como o Coned, pode se ampliar também em ações mais concretas durante os próximos períodos eleitorais, de modo que se consiga alcançar contingentes de educadores, de estudantes e de cidadãos de um modo geral, que possam compreender a essência do processo mediante o qual as medidas anunciadas pela mídia, e implementadas pelo governo federal nos municípios, podem restringir as possibilidades de democratização da educação básica, apesar do *marketing* que é feito sobre a prioridade dada a esse nível de ensino.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (**Fundef**) é um dos exemplos da tendência de que poderão ser restringidas as possibilidades de democratização mais plena do sistema educacional, considerando-se que se tornam reduzidas as possibilidades de gerenciamento dos recursos, ainda insuficientes, que para ele são canalizados, com a efetiva participação das entidades das categorias dos educadores, e, também, dos setores populares da sociedade.

Do mesmo modo, a **definição do custo/aluno**, dos critérios de cálculo para o **repasso dos recursos** para os estados e municípios, a definição do piso salarial, nenhum desses aspectos estará sendo administrado ou supervisionado pelos setores sobre os quais se produz o impacto dessas medidas, pelas dificuldades concretas de exercer controle efetivo sobre os grupos políticos que detêm o domínio dos órgãos oficiais federais, estaduais e municipais. Os estudos de diversos pesquisadores, como Davies (1997), Callegari (1997), Melchior (1997), Monlevade (1997) e outros, apresentaram análises percutientes sobre as inconsistências do Fundef como mecanismo democrático de financiamento da educação básica.

Apesar dessa centralização **do gerenciamento dos recursos globais**, o governo adota a medida de descentralizar parcelas do recurso do salário-educação para as escolas de Ensino Fundamental, anunciando essa medida como podendo garantir a autonomia da escola, a partir de uma gestão democrática que deve necessariamente produzir resultados satisfatórios em termos do rendimento escolar e realizar a qualidade total. Sabe-se, entretanto, que até o momento permanecem as condições de formação, de trabalho e de remuneração da maioria dos professores do Ensino Fundamental, que não podem se alterar, como num passe de mágica, somente pela reprodução de dezenas de treinamentos desarticulados entre si, como vem ocorrendo, por exemplo, em alguns estados do Nordeste, como é o caso do Maranhão, por meio da implementação dos programas do Projeto Nordeste, que se constitui num dos instrumentos políticos dos governos pós-ditadura, para incrementar a municipalização do ensino nas regiões menos desenvolvidas.

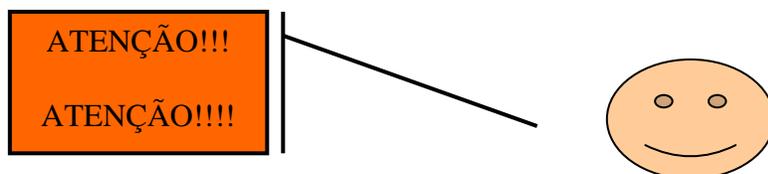
Analisando-se algumas ações desse projeto, no estado do Maranhão, observou-se que o Programa de Valorização, Capacitação e Aperfeiçoamento de Recursos Humanos teve como meta atualizar e reciclar 105.666 profissionais da rede estadual e municipal, no período de 1992-1996, o que corresponde a 55,20% do universo de professores do estado. Além dos docentes, seriam treinados 12.800 diretores e técnicos sobre novos padrões de gestão.

A sistemática do processo de capacitação descrita e em execução conforme o Plano Operativo (1993-1997), elaborado com a consultoria da Arthur Andersen Consultores prestada à Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, compreendeu em primeiro lugar a preparação de equipes técnicas da secretaria, por meio de consultorias e assistência técnica do MEC, que se responsabilizaram em treinar agentes multiplicadores para se tornarem instrutores de diretores e professores, sendo finalmente elaborados manuais de orientação para instrutores, diretores e técnicos dos órgãos municipais de educação.

O total destinado para a implementação desse programa foi inferior, conforme dados do Plano Operativo, àquele destinado a todas as demais ações relativas a materiais de ensino-aprendizagem, construção civil e sistemas integrados de informação, além de destinar um total de U\$ 132.025 para remunerar 740 horas de consultoria, incluindo passagens, hospedagem e alimentação. Além dessa restrição financeira para desenvolvimento das ações de treinamento, elas foram planejadas com uma média de 40 horas de duração, o que permite avaliar, em certa medida, a sua qualidade como sendo insatisfatória. Essas evidências levantam questionamentos sobre as possíveis intenções implícitas do projeto,

quais sejam de apenas "reproduzir", "treinar", sem que se amplie a capacidade de reflexão e de produção de novos conhecimentos elaborados coletivamente, numa perspectiva crítica.

Essa breve ilustração pretendeu demonstrar que o caráter do projeto educacional do governo está muito distanciado daquele que os setores progressistas defenderam como diretriz para a elaboração da LDB e também do Plano Nacional de Educação, cujo teor resultou bastante distinto daquele encaminhado pelo MEC para o Congresso Nacional.



*O processo de formação e aperfeiçoamento continuado dos professores da escola de educação básica, do ponto de vista crítico, deve articular o sistema educacional de forma orgânica, portanto, demanda a elaboração de um projeto político-pedagógico que perpasse os três níveis de ensino, permitindo alterar a qualidade da escola, tanto em termos de conteúdo, como em termos metodológicos, na perspectiva de um processo de democratização integrado em suas dimensões política, pedagógica e técnica.*

Um grande número de trabalhos de qualidade comprovada, na área de pesquisa e extensão, em diversas universidades brasileiras, já permite um acúmulo de conhecimento científico capaz de subsidiar a elaboração de projetos de currículo para as escolas básicas e para os cursos de formação de magistério. Esse conjunto de conhecimentos, na perspectiva de se implementar um Plano Nacional de Educação, deveria centrar-se nos eixos da interdisciplinaridade e da indissociabilidade entre os três níveis de ensino, no debate com as Secretarias de Educação dos estados e municípios.

Certamente, a exemplo do que ocorre no Maranhão, em muitos estados esse cenário torna-se bastante complexo, dado que existe uma prática de treinamentos reproduzidos em larga escala, sem que se realizem debates sobre os mesmos no âmbito das universidades. Sabe-se que, de um modo geral, a esses projetos estão atrelados diversos grupos de técnicos, que detêm a hegemonia dos sistemas de assessoramento e de consultoria, cuja articulação, desde o âmbito federal até o municipal, vem garantindo reproduzir-se um segmento de burocratas e tecnocratas que trabalham de forma aparentemente técnica, "neutra", sendo alguns desses identificados, desde o período da ditadura militar, com os objetivos de fortalecimento da burocracia estatal.

*É claro que esse fenômeno não se circunscreve apenas no sistema educacional brasileiro, mas tem correspondência na maioria dos países da América Latina em que se desenvolveu e continua se realizando a formação de quadros a serviço do Banco Mundial e de todas as agências internacionais, que têm condicionado, em última instância, as políticas educacionais dos países subalternizados neste continente, às políticas*

*econômicas definidas por essa e outras instituições que exercem o **papel de guardiães dos interesses da burguesia e do capital em todos os continentes.***

O fenômeno da globalização da economia e da política, que não é recente, tem permitido, nas duas últimas décadas, que os setores progressistas, intimidados com um sem-número de derrotas em termos da defesa dos seus projetos no âmbito do Executivo, do Legislativo e do Judiciário, criem certas resistências ao processo de contestação dessas políticas, considerando até mesmo que as forças nacionais e internacionais articuladas são extraordinariamente poderosas.

Assim ocorreu, nesta década, na Argentina e na Colômbia, como no Brasil, que os sindicatos dos professores envolvidos na luta pela aprovação de uma nova legislação educacional foram derrotados pelas forças conservadoras. Porém, vale ressaltar que as investidas dessas forças em municípios brasileiros em que as forças progressistas assumiram o poder não foram suficientes para que se paralisassem as políticas destinadas ao desenvolvimento dos setores sociais (educação e saúde, por exemplo), sendo alcançados resultados comprovados e avaliados positivamente até por organismos internacionais.

*Dessas constatações infere-se, portanto, que o **processo dialético entre a teoria e a prática da gestão democrática, enquanto permanecem as organizações educacionais e sociais administradas sob a égide do capitalismo, permite que se evidencie dentro do mesmo contexto um movimento de avanço teórico e prático, embora as políticas governamentais tentem descaracterizar as concepções e as propostas mais avançadas para o desenvolvimento da educação básica.***

Na perspectiva de expandir a contradição a graus cada vez mais elevados, poder-se-ia conceber uma estratégia a ser desencadeada pelos setores progressistas que permitisse alcançar níveis mais profundos de radicalidade teórica e política, a partir da transformação de práticas administrativas e pedagógicas, mesmo que isto ocorresse em dimensões mais restritas a escolas, a distritos, a municípios e a estados, de modo que se consolidassem as referências teóricas, dando-lhes materialidade empírica adequada à construção de uma nova educação básica, ainda no seio do sistema educacional que se desestrutura em consequência de uma série de ações equivocadas do governo em todos os níveis de ensino.

Essa estratégia requer, evidentemente, que estejam organizados os blocos históricos dos intelectuais orgânicos críticos articulados em todos os níveis do sistema educacional e em todos os espaços de atuação no âmbito dos movimentos sociais, dos sindicatos e dos partidos, independentemente de terem que debater as filigranas das suas concepções teóricas e metodológicas, estabelecendo, portanto, os consensos possíveis no campo da produção de um pensamento e uma prática de caráter crítico e transformador.



SAÍDA  
ALTERNATIVA  
???

*Talvez seja possível concluir, a partir de uma leitura ampliada da realidade nacional, que o acúmulo teórico, científico e político realizado pelos setores progressistas, nas três últimas décadas, foi capaz de gestar e de realizar projetos os quais nem os governos militares, nem os governos civis pós-ditadura conseguiram destruir, apesar da conjugação das forças nacionais e internacionais contrárias. Trata-se, portanto, de expandir a capacidade de produzir e administrar coletivamente a implementação de projetos, principalmente, no âmbito das universidades mais diretamente responsáveis pela formação do educador, que ampliem a participação dos docentes do Ensino Fundamental e Médio, possibilitando a criação de redes de grupos de estudo e de trabalho pedagógico integrado, de modo que possa se fortalecer a condição de resistência à ideologia das políticas educacionais em curso, ao mesmo tempo em que se elaboram as formas e os conteúdos alternativos, simultaneamente.*

A "**moderna**" **teoria da administração educacional**, mais uma vez atualizada mediante a transposição das teorias e práticas empresariais renovadas pelas imposições do processo produtivo, que exigem o **desmonte** das linhas de **produção tayloristas**, para alcançar novos patamares de produtividade e acúmulo de valor e capital, por meio dos times, dos grupos, dos círculos de qualidade total, obteve sua ampla divulgação através do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade subordinado ao MEC e responsável pelo programa "Escola de Qualidade Total".

Entretanto, essa ação massiva de convencimento ideológico acionada pelo governo tem obtido repercussões limitadas na prática dos diretores e professores das escolas de educação básica, mesmo quando reproduzem a terminologia veiculada. A indagação que daí decorre é: por que não pode ser hegemônica essa concepção, no âmbito do sistema educacional?

Essa é uma questão que pode ser trabalhada por todos os segmentos progressistas, combatendo a **falácia** dos projetos educacionais fundamentados nos pressupostos da **qualidade total**. Em **primeiro lugar**, o seu conteúdo pode ser criticado a partir das condições concretas do funcionamento do sistema educacional e das escolas, levantando-se os indicadores do que deve estar contido na categoria de qualidade. Em **segundo** lugar, nessa seqüência de raciocínio, expande-se a categoria, de modo a apontar, teoricamente, o que corresponderia à totalidade de um sistema de qualidade. Em **terceiro** lugar, define-se o seu atributo social, na discussão ampliada sobre as possibilidades de uma sociedade radicalmente democrática. Em **quarto lugar**, destaca-se da experiência educacional empreendida por setores progressistas da área da educação os parâmetros da estrutura e do funcionamento da escola e do sistema educacional, compreendidos a partir do projeto de LDB e do Plano Nacional de Educação, concebidos pelo Fórum Nacional em Defesa da

Educação Pública, conforme o conhecimento teórico e o debate político realizado durante a última década.

**Desse modo**, o conceito de gestão democrática compreende a redefinição da estrutura de poder, desde o nível macro do Ministério da Educação na sua forma de organização e funcionamento, até o nível micro de cada escola. As ações do MEC deveriam estar adequadas às deliberações de um Fórum Nacional de Educação que pudesse definir, a partir de amplo debate nacional, as diretrizes político-pedagógicas, as prioridades educacionais, a garantia de recursos para todos os níveis de ensino considerados como um todo, e as formas de avaliação dos mesmos, com a participação de diversos setores sociais.

**Por outro lado**, as questões relativas à concepção dos conteúdos e de metodologia de ensino, principalmente no âmbito do Ensino Fundamental e médio, devem estar compreendidas como parte do processo de socialização dos conhecimentos científicos. Nesse sentido, Fóruns Interdisciplinares com professores e especialistas de todos os níveis de ensino deveriam funcionar para produzir propostas curriculares que poderiam ser analisadas e normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação, no qual deveriam estar representadas, majoritariamente, as categorias profissionais responsáveis pela execução das propostas curriculares.

**Também** a dimensão relativa ao processo de arrecadação e aplicação de recursos para o funcionamento do sistema educacional deve ser amplamente debatida, no âmbito das entidades nacionais, reunindo especialistas na área da educação, economia e financiamento, para criar mecanismos de controle dos fluxos financeiros, de modo que os conselhos municipais e os conselhos escolares tenham a competência para supervisionar o processo de administração dos recursos orçamentários e extra-orçamentários, estabelecendo-se, portanto, procedimentos de controle social sobre as ações do Executivo e do Legislativo.

**Enfim**, trata-se de recuperar as possibilidades de se aprovar e implementar um Plano Nacional de Educação que permita concretizar-se um sistema educacional que seja: a) financiado integralmente com recursos públicos; b) administrado pela conjugação de formas de gestão, em que os segmentos da sociedade implicados no seu funcionamento sejam também os seus gestores; c) avaliado pela sua capacidade de realizar os objetivos em relação à educação básica das classes populares, assegurando-lhes a possibilidade real de progressão no sistema educacional, no âmbito do Ensino Médio e do Ensino Superior.

As ênfases dadas neste texto, no que tange à dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática, deixaram entrever que no bojo do processo de desestruturação do sistema educacional, ao longo das últimas décadas, tem sido gestado um novo projeto de educação para o Brasil, que necessita ser fortalecido em termos teóricos e práticos, no movimento dialético e contraditório que vivenciamos no cotidiano da luta pela garantia de seu caráter social, democrático e anticapitalista.



PARA SABER MAIS, PODEM LER AINDA ...

### Bibliografia

ANPAE. "Anais do XIII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação – A democratização da educação e a gestão democrática da educação". Porto Alegre: RBAE, v. 4, nº 2, jul./dez. 1986. [ [Links](#) ]

\_\_\_\_\_. "Anais do XV Simpósio Brasileiro de Administração da Educação. Das políticas ao planejamento e à gestão da educação". Brasília: RBAE v. 7, nºs 1 e 2, jan./dez. 1991. [ [Links](#) ]

\_\_\_\_\_. "Anais do XVII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação. Gestão e Qualidade." Brasília, nov. 1995. [ [Links](#) ]

CALLEGARI, Cesar e CALLEGARI, Newton. Ensino Fundamental: A municipalização induzida. São Paulo: Ed. Senac, 1997. [ [Links](#) ]

DAVIES, Nicholas. "Política fiscal golpeia política educacional". *Revista Universidade e Sociedade*. São Paulo: Andes, 1997. [ [Links](#) ]

FELIX, Maria de Fatima Costa. *Administração escolar: Um problema educativo ou empresarial*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1989. [ [Links](#) ]

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. PNE/MEC X PNE/SOCIEDADE. *Revista Universidade e Sociedade*. Andes, ano VIII, nº 16, junho 1998. [ [Links](#) ]

MEC/INEP. "Gestão da educação. Algumas experiências do Centro-Oeste". Brasília, 1995. [ [Links](#) ]

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. *Mudanças no financiamento da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1997. [ [Links](#) ]

MONLEVADE, João. *Educação pública no Brasil: Contos e descontos*. Ceilândia: Idéia, 1997. [ [Links](#) ]

MONLEVADE, João e FERREIRA, E.B. *O Fundef e seus pecados capitais*. Ceilândia: Idéa, 1997. [ [Links](#) ]

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997. [ [Links](#) ]

OLIVEIRA, Romualdo Portela e CATANI, Afrânio Mendes. *Constituições estaduais brasileiras e educação*. São Paulo: Cortez, 1993. [ [Links](#) ]

\_\_\_\_\_ (org.). *Política educacional. Impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995. [ [Links](#) ]

ROSAR, Maria de Fatima Felix. "Da globalização à descentralização. O processo de desestruturação do sistema educacional pela via da municipalização". Tese de doutoramento. Campinas: Unicamp, 1995. [ [Links](#) ]

SAVIANI, Dermeval. *A Nova LDB. Limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997. [ [Links](#) ]

## TEXTO

NAURA, Syria Carapeto Ferreira. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na "cultura globalizada". In **Educação & Sociedade**. V.25 n.89 Campinas set./dez. 2004.



## RESUMO

Tanto em extensividade como em intensividade, as transformações científico-tecnológicas, econômico-sociais, ético-políticas e culturais na contemporaneidade, mais profundas do que a maior parte das mudanças características de todos os períodos históricos até então vividos, têm impactado mentes e corações de toda a humanidade, exigindo pensar e ressignificar a formação de profissionais da educação e a gestão da educação. Este texto aponta para a necessidade de humanizar a formação e as condições de existência dos profissionais da educação e da gestão da educação, ressignificando-as com outra base ética, que permita fazer frente aos desafios violentos da "cultura globalizada" na "sociedade

Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na "cultura globalizada"

Syria Carapeto Ferreira Naura

---

## Introdução

É incontestável que a história humana é marcada por certas "descontinuidades", não se desenvolvendo de maneira uniforme. Essas "descontinuidades" têm sido relatadas por meio das análises críticas dos intelectuais de cada tempo, os quais tentam interpretar a realidade para nela intervir e/ou transformá-la. Todavia, as transformações hodiernas e os modos de vida que a contemporaneidade fez surgir nos afastam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma forma sem precedentes em toda a história da humanidade. Tanto em extensividade como em intensividade, as transformações científico-tecnológicas, econômico-sociais, ético-políticas e culturais no mundo globalizado são mais profundas que a maior parte das mudanças características de todos os períodos históricos até então vividos, "decidindo", influenciando e afetando "pedagogicamente" todos os seres humanos. No plano da extensividade, serviram para estabelecer formas de interligação social à escala do globo; em termos de intensividade, vieram alterar algumas das características mais íntimas e pessoais da nossa existência cotidiana. Extensividade e intensividade, no entanto, não se excluem. Ambas, coetaneamente, impactam e desafiam todos os povos e seres

humanos que os compõem, porque se completam no sentido de que uma gera e nutre a outra.

A globalização econômica significa unificação econômica, mas também significa uma crescente fragmentação econômica, social e política que se reflete, tanto uma quanto a outra, em toda a população terrestre, afetando as mentes e os corações dos seres humanos, desde os que têm acesso aos bens culturais como os que deles são privados tornando-se cada vez mais excluídos. Por um lado, uma tendência à desrealização toma todas as pessoas que se apegam demasiadamente à "perfeição limpa" das matemáticas ou ao rigor lúdico da informática e, por outro, a desrealização configura-se de forma cada vez mais ampliada na miserabilidade humana, que se faz cada vez maior no mundo. A tecnologia da simulação virtual não pode senão reforçar esse risco de desrealização, ao dar caráter pseudoconcreto e pseudopalpável às entidades imaginárias que ocupam hoje o universo humano. E o que resultou disso?

Resultou um mundo "sedutor", "fascinante" e, contraditoriamente, atemorizador, excludente, cruel. Resultou, de forma extensiva e intensiva, na agudização da riqueza e da pobreza humanas e em todas as suas nefastas conseqüências: o vazio, a insegurança, o medo, a angústia, o terror, a desrealização, a perda do sentido da vida, a exclusão. Para muitos trata-se de uma crise do processo civilizatório, uma inversão das condições que, na perspectiva de Norbert Elias (1973, 1994), teriam definido o curso do processo civilizatório.<sup>1</sup> A crença na formação de uma "sociedade mundial" pacífica e humana é abalada pela proliferação das guerras entre nações, pelo acirramento da divisão entre um "mundo" hegemônico constituído de uma minoria de poderosos e o "resto" do mundo tratado como resto, como descartável, como sobra humana coisificada.

Como um fetiche, a globalização é "falada", "usada" com frequência sem ser entendida concretamente, significando muitas vezes o oposto, mas tendo algo em comum: constitui-se como um poder oculto que agita o mundo, que determina as vidas humanas, dominando-as cada vez mais. Todos os problemas sociais, todas as crises e catástrofes, na atualidade, são relacionados com a "globalização", assim como se fala de um mundo mais seguro e até de um possível "governo democrático mundial".

Na mesma escala em que ocorre a globalização do capitalismo, considerada um processo civilizatório (Ianni, 1999), verifica-se a globalização do mundo do trabalho. No âmbito da fábrica global, criada com a nova divisão internacional do trabalho, e da produção e dinamização do mercado mundial, amplamente favorecidas pelas tecnologias eletrônicas, colocam-se novas formas e novos significados para o trabalho, gerando o não-trabalho, fato este que vai exigir novas compreensões e responsabilidades sobre o uso e o rumo decisivo de todos os avanços da ciência e da tecnologia na formação de profissionais em geral, de profissionais da educação e na formação para o exercício da cidadania. Portanto, novas prioridades impõem-se para novas políticas e, em especial, para a gestão democrática da educação comprometida com a qualidade da formação humana.

A economia globalizada não é a economia mundial que, aliás, é um fenômeno existente, pelo menos, desde o século XVI, mas uma economia cujas atividades estratégicas, fundamentais, como a "inovação", o capital e a gestão da empresa, funcionam em escala planetária em tempo real "e ao vivo"<sup>2</sup> (Carnoy & Castells, 1993; Castells, 1996; Tolda, 2001; Sousa Santos, 2001) por meio dos recursos tecnológicos proporcionados por telecomunicações, sistemas informáticos, microeletrônica e redes informatizadas. Tudo se globalizou e continua a se globalizar: capital, tecnologia, gestão, informação, mercados internos, terrorismo, racismo e violência, crueldade, competição, coisificação, banalização, ocasionando, em extensividade e em intensividade, uma revolução no mundo do trabalho e na sua organização, na produção de bens e serviços, nas relações internacionais e nas culturas locais, transformando o próprio princípio das relações humanas e da vida social.

No plano socioeconômico o capital, centrado no monopólio crescente das novas tecnologias microeletrônicas associadas à informática, rompe com as fronteiras nacionais e globaliza-se de forma violenta e excludente, sobretudo o capital financeiro-especulativo que dilapida os fundos públicos nacionais. No plano ético-político tem-se a reafirmação do ideário neoliberal: a "nova era do mercado" apresenta-se como a única via possível da sociabilidade humana que, logicamente, torna-se cada vez mais individualista e utilitarista.

O desemprego estrutural demarca não apenas o aumento do exército de reserva, mas especialmente o excedente de trabalhadores. Sob a vigência de relações de propriedade

privada, aumentam a miséria, a fome e a barbárie social. A crise do trabalho assalariado constitui-se num dos problemas políticos e psicossociais mais agudos da história humana, evidenciando uma das contradições mais profundas dos tempos atuais: "A classe trabalhadora que sempre lutou pela redução da jornada de trabalho e liberação do tempo livre empenha-se, hoje, desesperadamente para manter-se empregada mesmo à custa da perda de direitos duramente conquistados" (Frigotto, 1998, p. 140). Os profissionais da educação, professores que também sempre, organizadamente, lutaram por melhores condições de trabalho nas escolas e nas universidades, sujeitam-se a trabalhar exaustivamente, sem as condições necessárias à qualidade do ensino e da administração, com salários aviltantes.

São transformações tão rápidas que afetam profundamente todos os seres humanos, o meio ambiente, as instituições sociais, as relações de trabalho e as relações sociais, ocasionando tremendo impacto pela aplicação das novas tecnologias que "alteram hábitos, valores e tradições que pareciam imutáveis" (Ferreira, 1999, p. 27). Nesse contexto, a educação e a formação de profissionais, que são constituídas e constituintes das relações sociais, reduzem-se ao economicismo do emprego e da empregabilidade, da eficiência e da eficácia, da competitividade, da produtividade e conseqüente entropia da formação humana e da cidadania.

As políticas públicas, emanadas do Estado, anunciam-se nesse "paradigma" e, mediatizadas por lutas, pressões e conflitos, abrem-se a "possibilidades" para implementar sua "face social". Nesse contexto de tal gravidade, a gestão da educação, como tomada de decisões, utilização racional de recursos para a realização de determinados fins (Paro, 2000; Ferreira, 1999, 2004), necessita ser repensada e ressignificada ante a "cultura globalizada",<sup>3</sup> a partir dessas determinações e à luz dos compromissos com a fraternidade, a solidariedade, a justiça social e a construção humana do mundo.

Mais do que nunca se faz necessário humanizar a formação e as condições de trabalho e de existência dos profissionais da educação. Mais do que nunca se faz necessário ressignificar a gestão da educação a partir de outra base ética, que permita fazer frente aos desafios constantes da "cultura globalizada" na "sociedade transbordante" (Jeudy, 1995)

"insatisfeita" (Heller & Fehér, 1998) constituída de "ressentimentos" (Arendt, 1994) e de exacerbação do individualismo.

### **1. A banalização da realidade virtual e da realidade concreta**

Atender, viver e produzir a existência, por meio do trabalho, no mundo que se impõe com todas as suas transformações e, concomitantemente com toda a violência, por meio da mídia em suas diversificadas, evoluídas e aceleradas formas, constitui-se uma exigência que a educação e sua gestão necessitam assumir construindo e reconstruindo coletivamente uma política educacional viva que priorize o humano em todas as pessoas do mundo e no conjunto da humanidade. Essa exigência se torna cada vez maior ante os ditames da "cultura globalizada" que, na atual etapa de desenvolvimento, apresenta características e demandas muito peculiares, contraditórias, complexas, em intensa quantidade e extensividade. Os dias atuais apresentam uma "ordem" em que as "mídias" podem agora, em lugar de se precipitar sobre os acontecimentos, em lugar de criá-los, de empolá-los, imprimir-lhes sua incrível dinâmica e sua capacidade de distribuir alucinantes massas de informação. A contemporaneidade é fruto principalmente de uma ordem econômica capitalista mundial que envolve a formação de um tipo especial de Estado e, de modo geral, de tipos de organização, os quais dependem fundamentalmente da estruturação da informação.

Os "meios de comunicação de massa", a indústria cultural, as corporações da mídia são poderosos agentes culturais que influenciam decisivamente a educação, a socialização dos indivíduos e das coletividades, influenciando no modo pelo qual, uns e outros se inserem na sociedade, na cultura, no mercado, na política etc. Em diferentes gradações, a mídia difunde, reitera ou altera quadros mentais de referência de indivíduos e coletividades em todo o mundo, tanto abrindo como delimitando horizontes, tanto fertilizando inquietações como influenciando suas expressões, podendo ser elemento ativo das diversidades e mudanças em todos os níveis da sociedade.

Instituições como as universidades estão, nesse contexto, desafiadas a acompanhar e adaptar-se às alterações ambientais provocadas pela aplicação de novas tecnologias, geralmente implementadas pela iniciativa privada, e desafiadas a produzir tecnologias e

formação tecnológica que assegurem a seus egressos a capacidade de um excelente desempenho profissional para garantir o enfrentamento competitivo do "mercado de trabalho".

Assim, a nova realidade exige qualificações cada vez mais elevadas para qualquer área profissional ou qualquer posto de serviço, tornando as necessidades educacionais das populações cada vez maiores, reduzindo essa formação a capacitações sem a base ética necessária à formação humana de todo cidadão para a verdadeira vida em sociedade. Quem não acompanha as mudanças científicas e tecnológicas prematuramente estará inabilitado para o trabalho e para a vida em sociedade que, contraditoriamente, produziu também o "não-trabalho". A formação humana integral que se alicerça na ética humana foi secundarizada pelos ditames da produtividade e da competitividade que o neoliberalismo impõe. O individualismo, como nunca, desenvolve-se em escala sem precedentes, quer pela ausência da formação humana, quer pela "necessidade" de "correr atrás de trabalho" para sobreviver.

Nesse curso do "mundo do mercado" coloca-se a violência como categoria determinante da vida diuturna. Pela rapidez que as TIC<sup>4</sup> proporcionaram a toda a humanidade, o quadro de referência de todos mudou. Todos vivem, sentem, pensam e agem aceleradamente, violentamente, desrespeitando todas as formas humanas de trabalho e de convivência social. Como já afirmei em outro lugar:

Vive-se a violência causada pela transnacionalidade dos modos de pensar, sentir e agir de todas as culturas, abalando valores locais e culturas, "transmutando" formas tradicionais de produção da existência e de organização social. Vive-se o tempo em que "tudo vale e tudo pode e porque tudo pode nada mais vale". Pode-se tudo! E, nesta amoralidade, a violência toma lugar nas suas mais aviltantes formas, afetando indivíduos, famílias, instituições sociais e nações. (Ferreira, 1998; 2001, p. 367)

Constata-se, entretanto, que a grande ausente é justamente a informação nova e relevante. As TIC avançaram mais rapidamente que a própria informação. Neste sentido, é necessário estar atento para evitar um certo "deslumbramento" que tem levado a um uso

indiscriminado da tecnologia em suas potencialidades técnicas, em detrimento de suas virtudes científicas, culturais e pedagógicas.

Mais do que nunca a história, como defende Jeudy (1995), oferece a aparência de estar em vias de se escrever, e a variação das posições éticas dá a impressão de uma riqueza de interpretações. A diversidade de "éticas", concepções, crenças e valores possibilita uma riqueza de interpretações ao mesmo tempo em que impossibilita essas interpretações pelo "bombardeio" que efetivam nas mentes e nos corações de todos os seres humanos. "A conquista da democracia, dos seus valores, o triunfo dos direitos e das liberdades são postos em cena 'ao vivo', 'em direto'" (Jeudy, 1995, p. 113), assim como todos os avanços científicos, tecnológicos, culturais e, também, todas as formas de violência produzidas no mundo, em consequência do rumo vertiginoso do desenvolvimento que se operou e se opera em todas as dimensões. Os acontecimentos surgem na máquina de distribuir informação e ninguém dispõe verdadeiramente de tempo necessário para representar o que acontece. A própria idéia de representar, interpretar, compreender os acontecimentos é questionada quanto a ter algum sentido. A abundância de sentidos e significados, que "transpassam" o espaço mediático, nublou mentes e corações sobre o que verdadeiramente tem sentido e significado. Prioridades são questionadas e, por isso, necessitam ser repensadas e ressignificadas. **Quais as reais prioridades, que se fazem necessárias, para a formação humana e profissional dos cidadãos que a gestão democrática da educação tem de garantir?**

Esses novos "sentidos" se situam no "comando" externo das verdadeiras necessidades humanas, como querendo anular a "força motriz" de cada ser que sonha e que tenta buscar sua realização. Esses novos "sentidos" que povoam a galáxia contemporânea acirraram um neo-individualismo que se apresenta com suas "três grandes apoteoses — consumista, hedonista, narcisista" (Sousa Santos, 1991, p. 87). A rapidez da informação e a quantidade de informações apenas parecem autorizar interpretações previamente feitas, isto é, "significações possíveis",<sup>5</sup> que estão ao dispor e, por isso, são incorporadas tumultuadamente, sem sentido, de forma naturalizada e mecânica no íntimo de mentes e corações, em todo o mundo, que têm acesso a essas informações. É neste processo de banalização<sup>6</sup> e de insignificância da realidade que se funda o excesso ou a mais-valia de

sentido dos discursos e das imagens que circulam o espaço público. "A alucinação substitui a cena e o lugar da representação. **As mídias conseguiram operar uma gestão competente dos efeitos de fascinação.** O acontecimento pode ser integralmente produzido e a transmissão das imagens televisivas alimenta-se do poder exercido pelo 'em direto'. A imagem e o real podem coincidir!" (Jeudy, 1995) Seria isso uma banalização da fascinação? Sim, é a banalização não só da fascinação, mas da vida e da morte humanas.

A violência banalizada tornou-se o conteúdo da vida cotidiana de quem tem acesso aos meios de comunicação, infelizmente! Todavia, pergunta-se, e para aqueles que não têm acesso a estes bens culturais, o que restou? Sobraram os rescaldos dessa violência, a alienação, a fome, o desemprego, as "carências" de todas as formas de vida humana digna, que vêm a se constituir na reprodução da violência. Sobraram "as brutalidades cometidas contra etnias indígenas, as matanças de delinquentes ou menores infratores, a epidemia de assaltos, seqüestros e roubos" (Ferreira, 2002, p. 534), a subnutrição, o analfabetismo, a miséria, o sofrimento, a morte. Para todo o planeta sobraram o terrorismo, a produção da inferioridade, a guerra, a escravatura, o genocídio, o racismo, a desqualificação do outro em objeto ou recurso natural e uma vasta sucessão de mecanismos de imposição econômica (tributação, colonialismo, neocolonialismo e, por último, globalização neoliberal), de imposição política (império, Estado colonial, ditadura e, por último, democracia) e de imposição cultural (epistemicídio, missionação, assimilacionismo e, por último, indústrias culturais e cultura de massas). (Sousa Santos, 2002, p. 24)

O que restou para a grande parcela do mundo globalizado que sequer tem o que comer ou vestir, muito menos receber, ver ou apreciar por meio dos poderosos meios de comunicação, as informações bombásticas, ainda que banalizadas e a produção fantasiosa dos "pacotes cinematográficos" recheados de tiros e mortes? Restou apenas a violência das "faltas de" que causam a violência da indignidade, do ódio, da miséria, que perpassa o espaço societário mundial. Restou a violência da discriminação que conduz à incivilidade, ao desespero e à desesperança, pois é evidente que a iniquidade da distribuição da riqueza mundial, que se agravou nas duas últimas décadas de forma avassaladora,<sup>7</sup> agudizou a riqueza e a miséria humanas.

Nesse contexto, o matar e o morrer, a mentira, a trapaça, a traição, a ignomínia, assim como todas as formas de violência humana veiculadas por meio da mídia, de forma naturalizada, são, já, conceitos incorporados, por todas as pessoas que têm acesso a esse meios. Mas, principalmente e infelizmente, são assimilados e incorporados pelas crianças e pelos adolescentes, inertes, diante da televisão desde a mais tenra idade, sem mesmo ainda ter conseguido pronunciar corretamente estes termos. Esta incorporação dos conceitos banalizados se dá, por meio da linguagem mediática, "formando" socialmente as mentes e os corações de todos e, em especial, das crianças, permeando a educação infantil de conteúdos não selecionados como prioritários ao seu desenvolvimento, mas como conteúdos priorizados pelo capital que, na "ânsia" de vender e vender cada vez mais, "cultiva" o consumismo de mercadorias, todas banalizadas, completamente sem sentido, conferindo-lhes um outro sentido: o desejo de possuir e de consumir "a qualquer preço".

E, nesse "quadro", o que restou? O vazio! A insegurança! O medo! A angústia! O terror! A perda do sentido da vida! A solidão! Restou a produção, em massa, de mercadorias que coisificam as pessoas e personalizam as coisas, travestindo com outros "significados" a produção destinada ao consumismo, que também precisa, nesta ótica, ser cultivado. Restou o desenvolvimento de inúmeras patologias que são produzidas pela neurose que as determinações do capitalismo globalizado geraram, acentuando antagonismos insuperáveis como riqueza e miséria e produzindo a doença que ganhou o "trono" das patologias no mundo: a depressão.<sup>8</sup> Restou o prazer virtual — para os que a ele têm acesso —, que substitui o real pelo virtual, as relações humanas reais pelas relações virtuais abstratas e fantasiosas. Restou o prazer virtual que é capaz de substituir o prazer real pelo prazer da imaginação, conduzindo homens e mulheres, já desde a infância e a adolescência, a se relacionarem com o computador como se se relacionassem com um ser humano, simplesmente porque por trás de outra máquina existe outro ser humano que também se relaciona da mesma forma. A máquina "facilita" e contraditoriamente "substitui" o verdadeiro diálogo humano de pessoas, o real encontro de mentes e corações. A ilusão da transformação espaciotemporal é tão poderosa que o próprio virtual se apresenta como real, constituindo-se numa perversidade cada vez mais atual.

Esta banalização da vida e da morte, do "amor" e do ódio, do magnífico e do abominável, da riqueza e da pobreza, nas suas mais diversas e diferenciadas formas de expressão, cruas ou travestidas e sob "efeitos especiais" de som, luzes e cores, confirma o pensamento de Adorno segundo o qual a consolidação do processo de "semiformação", em que o conceito foi apreendido de forma medíocre, não significa o cumprimento de um primeiro estágio que deverá ser ultrapassado. Na verdade, a absorção do banalizado é inimiga mortal da formação (Adorno, 1986), pois distorce a apreensão da realidade delocando-a do real-concreto estituindo-a de seu verdadeiro sentido e significado, gerando sentimentos induzidos no seio das apreensões. Aprender de forma medíocre é mediocrizar quem aprende, pela absolutização do conteúdo da informação. É desumanizar o ser humano na aquisição da sua "segunda natureza"<sup>9</sup> mediocrizada. É uma "semiformação" que gera um outro tipo de "formação" que bem poderia ser chamada de deformação, pois produz a esquizofrenia pessoal e social. Tal processo gera, realmente, uma dissociação e assintonia das funções psíquicas, disto decorrendo fragmentação da personalidade e perda de contato com a realidade.

O perigo mais aparente é o de acreditar tanto nos simulacros que se acaba por tomá-los como reais. Formas diversas de esquizofrenia ou de solipsismo<sup>10</sup> poderiam sancionar gosto demasiado pelas criaturas virtuais com as quais cada vez mais devem conviver. A fuga do verdadeiro real e o refúgio num real de síntese vão, sem dúvida, permitir às novas sociedades invadidas por desemprego estrutural fornecer, a milhões de ociosos forçados, alucinações virtuais, drogas visuais, capazes de ocupar corpos e espíritos, mentes e corações ao mesmo tempo em que se desenvolverão novos mercados e, também, novas formas de controle social.

Todas estas condições sociais que fundamentam os prejuízos da "formação", cada vez mais desumana, vêm constituir a essência do conceito de "indústria cultural" que atualmente se reafirma na consolidação da chamada "realidade virtual". É o "virtual" que se torna "real" substituindo a "realidade" que se "converte" em "virtual", desertando idéias, sentimentos e valores dos sujeitos em suas relações com o mundo objetivo — seus familiares, amigos, colegas de trabalho, vizinhos, conhecidos, companheiros de ideais, companheiros de lazer —, desagregando seu "eu" interior.

Constatar e pensar a conjuntura atual como deserto e desertificação é também pensar a produção de um tipo de "sujeito humano" que somente monologa num universo mudo e destituído de sentido, vivendo um "solilóquio" que passa a se desenvolver, a partir da infância, atingindo a idade adulta e aí permanecendo de forma brutal, isolando as mentes e os corações nos seus "mundos" vividos, que cada vez se tornam mais "carentes", e, conseqüentemente, cada vez mais insatisfeitos, com um maior número de necessidades<sup>11</sup> "produzidas".

É a insatisfação "produzida" socialmente e manifestada de forma violenta contra as pessoas, a natureza, as coisas, o mundo, contra tudo e todos que não podem ser manipulados ou apropriados. Agnes Heller e Ferenc Fehér, analisando a condição "pós-moderna", cunharam o mundo hodierno com a expressão "sociedade insatisfeita", uma sociedade em que as ordens sociais e as pessoas se tornam contingentes. Numa "sociedade insatisfeita", afirmam,

(...) todas as ordens sociais e políticas podem com igual facilidade existir como não existir, podem ser de uma forma ou de outra. Do mesmo modo, a pessoa individual pode existir como também não existir nela, e nela desempenhar tanto um papel quanto outro. Contudo, embora todas as ordens sociais possam ser diferentes do que são, as ordens sociais decisivas *podem permanecer* inalteradas (embora não por alguma necessidade) durante os anos de formação do indivíduo ou pelo menos sofrer apenas lentas mudanças. Embora todas as pessoas sejam portadoras dessas possibilidades ilimitadas, tendo escolhido um caminho na vida, a pessoa individual começa a ver-se diante de possibilidades reduzidas e oportunidades sempre menores de novo começo. Além disso, o *contexto* pode virar um estorvo para as pessoas que escolhem um caminho de sua preferência, e algumas possibilidades jamais ocorrerem para aquelas que escolheram um determinado caminho na vida. Como disse o filósofo alemão Koselleck, há um enorme abismo entre esperanças e experiência. As esperanças estão impregnadas de contingência, mas o que experimentamos são os difíceis fatos da vida, a limitação factual de nossas possibilidades. A discrepância entre esperança e experiência é motivo de constante insatisfação e descontentamento. (Heller & Fehér, 1998, p. 35-36)

Esta "sociedade insatisfeita", repleta de ressentimentos, é denominada de "sociedade transbordante", por Henri-Pierre Jeudy (1995). Todavia não se trata de uma sociedade transbordante de sentido porque dá em espetáculo a realidade, mas porque se situa além da espetacularização, neutralizando a oposição entre a realidade e os seus simulacros mediáticos, banalizando tudo e todos. Compreende-se, então, que a crítica da sociedade do espetáculo, a partir da defasagem com relação a uma suposta realidade exterior que lhe servisse de referente, tornou-se obsoleta, visto ter se integrado ao próprio sistema mediático, servindo de alimento ao próprio funcionamento das redes de informação.

A natureza dissuasiva desta realidade e o devir virulento do sentido coincidem com o espectro das angústias e dos medos difusos de catástrofes. É esse o espectro que as "sociedades" atuais procuram de todas as formas exorcizar por meio do recente retorno aos valores morais e da implantação dos dispositivos de segurança. Esse retorno, dos valores morais, apresenta-se, assim, como uma espécie de tábua de salvação destinada a criar a imagem da segurança perante a ocorrência dos perigos que espreitam os seres humanos, perigos que a fluidez das imagens e a dos discursos não cessam de ingurgitar o nosso cotidiano.

Diante dos elementos examinados acima, característicos da "sociedade insatisfeita" e "transbordante", urge repensar como humanizar a formação dos seres humanos que habitam o nosso planeta! Que decisões, quanto a finalidades e conteúdos, devem ser tomadas para a humanização da formação que a escola e a família, enfim, todos os aparelhos hegemônicos do Estado, necessitam propiciar como máxima prioridade? Que "conteúdos da aprendizagem, a serem ensinados como conteúdos de vida e que devem abranger os conceitos científicos da cultura erudita e os conteúdos éticos de convivência social" (Ferreira, 2003a, p. 113), devem ser priorizados e trabalhados? Eis o compromisso do coletivo dos profissionais da educação, dos políticos e dirigentes do país e da hegemonia mundial: a humanização da formação para a cidadania por meio de conteúdos que possam desenvolver "seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter" (idem, *ibid.*).

Cidadania como conceito que melhor expressa a reabsorção dos bens sociais pelo conjunto dos cidadãos e entendida como "capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado" (Coutinho, 2000, p. 50).

A cidadania, no entanto, compreendida como soberania, implica autoconsciência. Sob as condições constituídas, com a formação da sociedade global, as possibilidades da autoconsciência, por mais que se tenham "ampliado" estes horizontes de possibilidades, ainda são limitadas. Poucos são os que dispõem de condições para se informarem, para compreenderem o "bombardeio" de informações que recebem na "avalanche" de velocidade violenta com que ocorrem. Poucos são os que têm condições de se posicionarem diante dos acontecimentos mundiais, tendo em conta suas implicações locais, regionais, nacionais, continentais. Somente quando se criam as condições mais plenas para a elaboração da autoconsciência, no sentido de consciência para si, então a cidadania realiza-se propriamente como soberania. Isso significa criar condições plenas para todos os seres humanos no planeta, num processo de autoconsciência que só se dará pelo conhecimento, pelas condições dignas de vida e pela participação na vida societária mundial, o que vai exigir uma outra qualidade e quantidade de conhecimento a ser adquirido.

Se está em curso a formação de um "novo cidadão do mundo", faz-se necessário entender esta contradição, pois a formação para a cidadania necessita apoiar-se na formação desse novo cidadão sem se descuidar da "cidadania" que lhe pertence como direito, pelo nascimento, em seu país. O estatuto e o valor da formação para a cidadania, hoje, necessitam se constituir de todos os elementos e recursos que permitam ao novo cidadão ter possibilidade de trânsito entre as culturas dos diferentes povos. E transitar com uma compreensão democrática de respeito a todas as diferenças e com a permanente possibilidade de acesso aos recursos necessários a essa formação, e que esta se assente em uma nova "ética humana" alicerçada na solidariedade e na justiça social, no respeito às diferenças e aos direitos de todos.

Tais compreensões e conteúdos são prioritários na formação para a cidadania, responsabilidade do profissional da educação para o qual devem ser fornecidas a formação e as condições dignas para que este compromisso profissional se efetive. Isso implica sólida formação e salários dignos que lhe permitam não só adquirir os bens culturais necessários à sua profissão como as condições de contínua qualificação. No entanto, percebe-se, no conjunto das reformas, o descomprometimento com a formação inicial, a supervalorização de uma política de formação em serviço que ocorre, de um modo geral, de forma aligeirada e a inexistência de políticas de valorização desses profissionais. Na verdade, a política de formação continuada de professores tem se tornado uma política de descontinuidade, pois "caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um 'tempo zero'. O trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetiva-se o sujeito" (Collares et al., 1999, p. 212). Neste sentido é possível questionar sobre o papel e as finalidades da formação dos profissionais da educação, por parte do Estado brasileiro, quando no contexto da reforma educacional se desrespeita essa formação pela desprofissionalização docente.

O que se verifica atualmente é que, tanto as pessoas que vivem, padecem ou desfrutam das mais diversas situações, como as que se empenham em compreender e explicar o que vai pelo mundo, todos estão empenhados em refletir sobre a formação, a conformação e a transformação dos indivíduos na contemporaneidade. Mesmo sem se ter "tornado" cidadão, pela ausência dos elementos constitutivos desta condição, hoje o ser humano está "atento" e "perdido", à deriva do que fazer e de como se realizar.

## **2. Gestão da educação na "cultura globalizada": ressignificar é preciso!**

A compreensão do significado da gestão da educação, nos tempos hodiernos, necessita, a partir do seu sentido etimológico, ser vinculada às exigências do mundo globalizado com toda a sua complexa rede de determinações, tendo como referência fundamental a formação para a cidadania na "cultura globalizada".

Gestão significa tomada de decisões, organização, direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir suas responsabilidades.

Gestão da educação significa ser responsável por garantir a qualidade de uma "mediação no seio da prática social global" (Saviani, 1980, p. 120), que se constitui no único mecanismo de hominização do ser humano, que é a educação, a formação humana de cidadãos. Seus princípios são os princípios da educação que a gestão assegura serem cumpridos — uma educação comprometida com a "sabedoria" de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida (Ferreira, 2004, p. 306-307).

Significa tomar decisões, organizar e dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania, no contexto da complexa "cultura globalizada". Isso significa aprender com cada "mundo" diferenciado que se coloca, suas razões e lógica, seus costumes e valores que devem ser respeitados, por se constituírem valores, suas contribuições que são produção humana. Estas compreensões têm como objetivo, se possível, "iluminar" um campo profissional "minado" de todas essas incertezas e inseguranças, tornando-o conseqüente com o próprio conceito e nome, a fim de tomar decisões sobre como formar e como garantir a qualidade da educação a partir de princípios e finalidades definidos coletivamente, comprometidos com o bem comum de toda a humanidade.

Não é tarefa fácil, mas necessária! É um compromisso de quem toma decisões — a gestão —, de quem tem consciência do coletivo — democrática —, de quem tem a responsabilidade de formar seres humanos por meio da educação. Assim se configura a gestão democrática da educação que necessita ser pensada e ressignificada na "cultura globalizada", imprimindo-lhe um outro sentido.

A "cultura globalizada"<sup>12</sup> significa uma poderosa imagem cultural que exige um novo nível de conceptualização de todas as inúmeras e incontáveis culturas locais, regionais, estatais, ocidentais e orientais, do Norte e do Sul que estão "postas a nu", divulgadas ao mundo que assiste encantado e perplexo a este "multiculturalismo", o qual necessita ser acatado e respeitado. "Cultura globalizada" é a expressão que contém a diversidade de tudo e de

todos na unidade dos limites do mundo. Contraditório "conceito" que necessita ser investigado e compreendido para se poder empreender a gestão democrática da educação.

O novo sentido da gestão democrática da educação é o de humanizar a formação nesta "cultura globalizada" dirigida, virtualmente, pelo capitalismo. Este novo sentido exige que os educadores — professores, pais, gestores, políticos e todos que tomam decisões sobre os destinos da humanidade — comecem a inquietar-se com as conseqüências psicológicas e sociais que os excessivos uso e consumo de universos virtuais criam. Uma "realidade irreal" que passa a constituir-se em um "virtual real".

À compreensão de gestão como tomada de decisões vale acrescer a contribuição de Cury (2002), quando salienta que este termo também provém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere*, que significa: levar sobre si, chamar a si, exercer, gerar. Assim como em um dos substantivos derivados deste verbo, *gestatio*, ou seja, gestação, percebe-se o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. "Da mesma raiz provêm os termos *genitora, genitor, germen*. A gestão, neste sentido, é, por analogia, uma geração similar àquela pela qual a mulher se faz mãe ao dar a luz a uma pessoa humana" (Cury, 2002, p. 164).

Pode-se vislumbrar aqui a postura metodológica da maiêutica socrática. A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação segundo a justiça. Nessa perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução de conflitos. (Cury, 2002, p. 165)

Respeito, paciência e diálogo como encontro de idéias e de vidas "única forma superior de encontro" dos seres humanos, os únicos seres vivos que possuem esta condição e possibilidade e que não a utilizam. Diálogo, como o fundamental caminho em todas as suas possíveis formas, entendido como "o reconhecimento da infinita diversidade do real que se desdobra numa disposição generosa de cada pessoa para tentar incorporar ao movimento do pensamento algo da inesgotável experiência da consciência dos outros" (Ferreira, 2000, p. 172). Diálogo como uma generosa disposição de abrir-se ao "outro" que irá "somar" compreensões convergentes ou divergentes no sentido da construção da humanização das

relações. Diálogo como confraternização de idéias e de culturas que se respeitam porque constituem diferentes produções humanas. Diálogo como a verdadeira forma de comunicação humana, na tentativa de superar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e as práticas educativas a fim de se construir, coletivamente na escola, na sociedade e em todos os espaços do mundo, uma nova ética humana e solidária. Uma nova ética que seja o princípio e o fim da gestão democrática da educação comprometida com a verdadeira formação da cidadania.

Fraternidade, solidariedade, justiça social, respeito, bondade e emancipação humana, mais do que nunca, precisam ser assimilados e incorporados como consciência e compromisso da gestão democrática da educação — princípios que necessitam nortear as decisões a serem tomadas no sentido da humanização e da formação de todas as pessoas que vivem neste planeta.



## Notas

1. Para Norbert Elias são três as condições que teriam definido o curso do processo civilizatório: a primeira é a centralização do poder por meio da constituição do Estado moderno; da emergência portanto de um espaço, configurado como ordem legal e, até certo ponto, legítima, e onde a garantia da ordem deriva de um monopólio. A segunda condição que define o curso do processo civilizatório é a codificação dos comportamentos, sua normatização. É preciso que as pessoas *civilizadas* compartilhem regras comuns a respeito de como se comportar em sociedade. Elias mostra a lenta emergência desse processo de codificação que marca o advento da Era Moderna e que se constrói originalmente sob a forma de um processo de educação das elites. A última condição é a do interesse estratégico que podem ter — ou não — indivíduos confrontados com o monopólio da força exercido

pelo Estado e conscientes das regras de comportamento do mundo civilizado, em abrir mão da força nas suas relações recíprocas, em favor de procedimentos definidos pela capacidade de influência e de persuasão. A incidência dessas três condições históricas, e portanto do processo civilizatório, sobre a agressividade individual é analisada por Elias, mostrando que a civilização supõe a passagem de uma situação globalmente definida em termos de heteroviolência a uma situação definida em termos de autoviolência. Para que o indivíduo prefira a influência e a persuasão ao uso da força, é preciso que ele exerça sobre si mesmo um autocontrole, que ele seja capaz de controlar sua própria agressividade. Neste sentido a generalização de situações em que o uso da força passa a ser preferido, em detrimento das categorias de relacionamento próprias do mundo civilizado, estaria a indicar uma reversão do processo civilizatório (Elias, 1973; 1975).

2. Na linguagem do espetáculo, isso significa que a difusão das informações é simultânea à sua produção, isto é, "ao vivo".

3. A expressão "cultura globalizada", aqui utilizada, significa o rico, complexo e imenso conjunto de culturas que se entrecruzam no planeta impondo suas peculiaridades e diferenças e exigindo respeito aos seus *modus vivendi*, formatos e desenvolvimentos. São inúmeras e incontáveis culturas que, concomitantemente, desenvolvem-se, expõem-se e defendem seus princípios, valores e costumes intercambiando diferenças e antagonismos (Ferreira, 2003b, p. 31).

4. Tecnologias da Informação e Comunicação

5. Para Henry-Pierre Jeudi, a realidade banalizada tornou-se insignificante. As sociedades atuais são transbordantes. Mas que terão elas hoje em excesso que as faça transbordar? Pessoas? Objetos? Acontecimentos? Se o autor entendesse que o mundo atual tem objetos em excesso, incorreria nas críticas dos que fazem notar que cerca de dois terços da humanidade vivem ainda hoje na penúria, na carência dos mais elementares meios de subsistência. Se entendesse que há hoje um excesso de pessoas, atrairia as críticas dos que assinalam a baixa da natalidade dos países industrializados e o conseqüente processo de envelhecimento da população, que ocorre nesses países. Se entendesse que é de um excesso dos acontecimentos que transborda a sociedade atual, seria criticado pelos que vêem o

mundo contemporâneo como um processo de rarefação e de consumação da História. Portanto não são objetos, pessoas ou acontecimentos que estão hoje em excesso nas sociedades — é de **sentido** que as sociedades transbordam. Para este sociólogo francês, é a avalanche dos discursos e das imagens que circulam no espaço mediático que torna as coisas, os objetos, os acontecimentos e as pessoas insignificantes e é precisamente sobre essa insignificância da realidade, sobre este processo de banalização, que se funda o excesso ou a mais-valia dos discursos e das imagens que circulam no espaço público. A própria realidade é assim substituída e dissuadida pela proliferação do sentido, acedendo desse modo a um estatuto de pretexto de uma nova realidade, de uma realidade de natureza discursiva e imagética (Jeudi, 1995).

6. Banalização significa supressão de marcas distintivas; ação de tornar banal, tornar comum, de entrar nos hábitos (Oliveira, 2000, p. 48), tornar vulgar (Ferreira, 2001, p. 262). É uma categoria que ascende vertiginosamente com o processo de agudização do capitalismo globalizado sob a égide do Estado mínimo e do desenvolvimento da tecnologia e dos meios de comunicação.

7. De acordo com Sousa Santos, 54 dos 84 países menos desenvolvidos viram seu PNB *per capita* decrescer nos anos de 1980; em 14 deles a diminuição rondou os 35%. Segundo o Relatório do Programa para o Desenvolvimento das Nações Unidas de 2001 (PNUD, 2001), mais de 1,2 bilhão de pessoas (pouco menos de ¼ da população mundial) vivem em pobreza absoluta, ou seja, com um rendimento inferior a um dólar por dia e outros 2,8 bilhões vivem apenas com o dobro desse rendimento (PNUD, 2001, p. 9). Segundo esse mesmo relatório, 46% da população mundial que vive em pobreza absoluta está na África subsaariana, 40% no sul da Ásia e 15% no Extremo Oriente, no Pacífico e na América Latina. Conforme o Relatório do Desenvolvimento do Banco mundial, de 1995, o conjunto dos países pobres, onde vive 85,2% da população mundial, detém apenas 21,5% do rendimento mundial, ao passo que o conjunto dos países ricos, com 14,8% da população mundial, detém 78,5% do rendimento mundial.

8. Antônimo de ânimo (do latim *animus*), que significa coragem, força, **vida**; a depressão é desânimo e significa enfraquecimento, debilidade, **morte na vida**.

9. Saviani ensina "que só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza" (Saviani, 2003, p. 20). Para aprofundamento do conceito, consultar o texto "Sobre a natureza e especificidade da educação", em Saviani, 2003.

10. Solipsismo é a doutrina segundo a qual a única realidade no mundo é o "eu". Atitude que consiste em sustentar que o "eu" individual de que se tem consciência, com suas modificações subjetivas, é que forma toda a realidade. Pode ser também interpretado como "vida ou costume de quem vive na solidão" (Ferreira, 1999, p. 1.879).

11. As necessidades podem ser descritas como sentimentos conscientes de que "*falta alguma coisa*", é "*uma falta de...*". Em consequência o termo "necessidade" não indica um determinado sentimento concreto, mas muitos sentimentos distintos na condição de *assinalar uma falta*. Nem todos os sentimentos, porém, podem assinalar uma "falta", mas muitos, e tão diferentes quanto a fome, a curiosidade, a ansiedade, o amor e inúmeros outros, certamente o fazem.

12. Esta expressão é, aqui, utilizada com a intencionalidade de chamar a atenção para a complexa "teia de relações" que se estabeleceu e se estabelece, a todo momento, numa rede de informações e inter-relações que "bombardeiam" mentes e corações com novos/velhos valores, idéias, costumes, descobertas, invenções, nomenclaturas diferenciadas, contraditórias e díspares, povoando conjuntamente todos os espaços. Essa intencionalidade se insere no que Ianni revela: "Quando muitos imaginavam que a máquina do mundo já havia realizado suas principais potencialidades, ela surpreende praticamente a todos e faz ruir esquemas, estratégias, interpretações, arranjos políticos, alianças econômicas e geopolíticas, conveniências e cumplicidades" (1995, p. 22), recobrando o mundo de novos significados que passam a compor uma nova "cultura", agora entendida como uma "cultura global" que induz, suscita, fascina, amedronta, encanta, aterroriza e obriga a "criar", por meio da interpretação e do sonho, novas realidades culturais, novas formas de viver, de produzir a existência, novas formas de gestão comprometidas com o bem comum de toda a humanidade (Ferreira, 2003a).

## Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. "Educação após Auschwitz". Trad. de Aldo Onesti. In: COHN, G. *Adorno, Theodor W.* Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1986. [ [Links](#) ]

ARENDT, H. *La crise de la culture*. Paris: Galimard, 1994. [ [Links](#) ]

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da acção*. Oeiras: Celta Editora, 1997.

CARNOY, M. *Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília: UNESCO, 2002. [ [Links](#) ]

COLLARES, C.A.; MOYSÉS, M.A.A.; GERALDI, J.W. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, a no XX, n. 68, dez. 1999. p. 202-219. [ [Links](#) ]

COUTINHO, C.N. *Contra a corrente: ensaios sobre a democracia e o socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000. [ [Links](#) ]

CURY, C.R.J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002a. [ [Links](#) ]

CURY, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, Campinas: Autores Associados, n. 116, jul. 2002.

DRAIBE, S. As políticas sociais e o neoliberalismo. *Revista da USP*, São Paulo, n. 17, 1993. [ [Links](#) ]

ELIAS, N. *La civilización des moeurs*. Paris: Calmann-Lévy, 1973. [ [Links](#) ]

ELIAS, N. *O processo civilizador*. V. I. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. [ [Links](#) ]

FERREIRA, A.B.H. *Novo Aurélio* — Dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. [ [Links](#) ]

FERREIRA, N.S.C. Tecnologia educacional e o profissional no Brasil: sua formação e a possibilidade de construção de uma cultura humana. *Revista Tecnologia Educacional*, ano XXVI, v. 26, n. 141, abr./mai./jun. 1998. [ [Links](#) ]

FERREIRA, N.S.C. Education technology and the professional in Brazil: his formation and the possibility of human culture. *Bulletin of Science, Technology & Society*. Thousand Oaks/London/New Delhi, Sage Science Press, v. 19, n. 3, June 1999. p. 206-209. [ [Links](#) ]

FERREIRA, N.S.C. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. *Em Aberto*. Gestão escolar e formação de gestores. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 17, n. 72, jun. 2000. [ [Links](#) ]

FERREIRA, N.S.C. Tecnologia educacional e gestão da educação: entre a utopia e a realidade. In: *Tecnologias em educação: estudos e investigações*. Anais do XI Colóquio da AFIRSE, Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001. [ [Links](#) ]

FERREIRA, N.S.C. Violência e paz: a exigência de novas políticas e ações integradas. In: *Violência e indisciplina na escola*. Anais do XI Colóquio da AFIRSE, Lisboa: Universidade de Lisboa, 2002a. [ [Links](#) ]

FERREIRA, N.S.C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da "cultura globalizada". In: FERREIRA, N.S.C. *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003a. [ [Links](#) ]

FERREIRA, N.S.C. Poderemos trabalhar juntos na sociedade mundializada? Desafios para os educadores. In: PORTO, T.E. *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara/SP: JM, 2003b. [ [Links](#) ]

FERREIRA, N.S.C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. [ [Links](#) ]

FRIGOTTO, G. *Educação e crise: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. [ [Links](#) ]

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora, 1998.

GIDDENS, A. *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

HELLER, A. *Historia y futuro. ¿Sobreviverá la modernidad?* Barcelona: Ediciones Península, 2000. [ [Links](#) ]

HELLER, A. *Além da justiça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. [ [Links](#) ]

HELLER, A.; FEHÉR, F. *A condição política pós-moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. [ [Links](#) ]

HIRSCH, J. *Globalización, capital y Estado*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1998. [ [Links](#) ]

IANNI, O. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

IANNI, O. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2002. [ [Links](#) ]

JEUDY, H.P. *A sociedade transbordante*. Lisboa: Edições Século XXI, 1995. [ [Links](#) ]

OLIVEIRA, A.D.B. *Dicionário de Metalinguagens da Didática*. Porto: Porto Editora, 2000. [ [Links](#) ]

PARO, V.H. *Administração escolar: introdução crítica*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000. [ [Links](#) ]

PAULINO, A.R. Criminalidade global e insegurança local — o caso de Moçambique. In: *Colóquio Direito e Justiça no Século XXI*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 29-30 mai. 2003. (mimeo) [ [Links](#) ]

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record. 2001. [ [Links](#) ]

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980. [ [Links](#) ]

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. revista e ampliada. Campinas/SP: Autores Associados, 2003. [ [Links](#) ]

SOUSA SANTOS, B.S. *A transição paradigmática: da regulação à emancipação*. Oficina do CES. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1991. [ [Links](#) ]

SOUSA SANTOS, B.S. Os processos de globalização. In: SOUSA SANTOS, B.S. *Globalização: fatalidade ou utopia*. Porto: Afrontamento, 2001. [ [Links](#) ]

SOUSA SANTOS, B.S. O fim das descobertas imperiais. In: OLIVEIRA, I.B.; SGARBI, P. *Redes culturais: diversidade e educação*. Rio de Janeiro: dp&a, 2002. [ [Links](#) ]

TOLDA, J. Globalização e espaços locais: economia do conhecimento e da inovação. In: REIS, J.; BAGANHA, M.I. *A economia em curso: contextos e mobilidades*. Porto: Afrontamento, 2001. p. 87-110. [ [Links](#) ]

WATERS, M. *Globalization*. London: Routledge, 1995. [ [Links](#) ]

ZUIN, A.A.S. Indústria cultural globalizada e os prejuízos da formação. In: PUCCI, B. *Teoria crítica, ética e educação*. Piracicaba/Campinas: Editora da UNIMEP/Autores Associados, 2001. [ [Links](#) ]

