

“RAÍZES E ASAS” DO INVESTIMENTO EMPRESARIAL EM EDUCAÇÃO¹

Helena M.B. Bomeny²
Novembro, 1998

O início dos anos 90 deixou mais exposta no Brasil a realidade por que passam hoje os países em processo de desenvolvimento. A reestruturação do processo produtivo, entendida como um imperativo da globalização, forçou o empresariado a incluir em sua agenda o tema da qualificação de mão-de-obra, do investimento em recursos humanos, recobrindo-o de uma urgência até recentemente pouco difundida entre nós. Refiro-me, particularmente, à crescente divulgação nos meios de comunicação de massa, jornais e televisão, da crise educacional brasileira, dos fracassos, mas também dos êxitos, enfim, um tema que era de todo ausente nas décadas anteriores. Quem imaginaria nos anos 80 que o Jornal Nacional, programa de maior audiência do jornalismo televisivo brasileiro, veiculado pela Rede Globo, incluiria semanalmente uma notícia sobre educação básica como estamos assistindo nesses últimos dois anos?

Mas, nada disso é exclusivo de nosso país. Não se trata, de fato, de um problema brasileiro. Processos de reformulação produtiva provocam, historicamente, reações do mercado, e conseqüentemente, do empresariado. O vínculo entre conhecimento, habilidades técnicas, treinamentos específicos e desenvolvimento industrial foi inequivocamente estabelecido nos países de alto desempenho, e sempre reclamado naqueles outros que não o estabeleceram como prioridade. Portanto, tal mobilização não é recente, e sequer, original.

As diferenças vão por conta da prioridade que os países conferem à educação, e dos modelos e políticas de investimento em educação adotados por cada um deles. Estabelecer a equação entre investimento e custo/benefício social parece ter sido a estratégia do empresariado quando se trata de incursão no mundo da educação. Sempre que o benefício social for maior do que o investimento, - recomenda a prudência

¹ Texto escrito para o Seminário Internacional *Innovaciones y Reformas Educativas Recientes en America Latina y El Caribe*, Panamá, 30 de novembro e 1 de dezembro de 1998.

² Socióloga, professora na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pesquisadora do CPDOC e coordenadora do PREAL no Brasil.

econômica utilitária -, é melhor que se invista. Há uma racionalidade implicada em processos de decisão que estabelecem o quanto e o como despender em educação. E o que parece a história vir confirmando é que quanto mais bem ajustada a equação melhores investimentos/maiores benefícios sociais, mais preparadas estarão as economias nos momentos de reconversão industrial.

Competitividade, reengenharia, qualificação de mão-de-obra, novos instrumentos produtivos, novas tecnologias, habilidade e agilidade mentais para solução de problemas rotineiros nas atividades produtivas, criatividade, formação de lideranças autônomas com capacidades agregativas, toda essa nomenclatura perpassa o discurso empresarial, atravessa discussões políticas de organizações sindicais, e ocupa tempo de pesquisa de especialistas.

Os ajustes tecnológicos e a velocidade do mercado facilitaram a associação entre educação de boa qualidade e desenvolvimento econômico pelos atores estratégicos da ordem produtiva. Fenômeno recente e único tem sido a exposição na mídia, nos encontros empresariais e nas agendas industriais das mazelas e do fracasso do sistema educacional em fornecer aos estudantes as bases de conhecimento para sua inserção no mundo do trabalho. A novidade consiste na associação entre melhor desempenho no trabalho e maior qualificação educativa. Os movimentos repetitivos e adestrados do fordismo são insuficientes na sociedade da automação. Volta à cena os processos de aprendizagem, aqueles capazes de agilizar raciocínio, desenvolver capacidade de leitura e compreensão de textos, e ainda, capacidades de efetuar operações aritméticas básicas.

No Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, o empresariado, em diversas circunstâncias, denunciou o despreparo dos recursos humanos para o desempenho na indústria, chegando a implementar políticas de treinamentos específicos para a mão-de-obra das fábricas. A diferença é que percebiam a lacuna como algo restrito a treinamento direto para o adestramento ao trabalho mecânico da fábrica. Ou seja, a constatação do despreparo do trabalhador não foi traduzida em pressão para a reformulação do ensino básico, não se estabeleceu o vínculo imediato entre desqualificação e insuficiência do sistema básico de ensino oferecido no país. Foi possível no Brasil construir o chamado “Sistema S” (SESC, SESI, SENAI, SENAC etc) – grande investimento em preparação de mão-de-obra nas mais distintas esferas da vida

produtiva e das ocupações profissionais - sem que o sistema básico de educação fosse questionado ou sem que se tenha pressionado pela reforma educativa. O governo Vargas, que criou em 1930 o ministério da Educação, e que investiu na montagem de um ministério da Educação de notáveis no período de 1934 a 1945, promoveu as reformas do ensino superior, do ensino secundário, criou o sistema de treinamento com o Sistema S e Escolas Técnicas, e não tocou no ensino básico... Nem governo, nem empresariado mobilizaram-se para esta causa. A literatura sobre o fordismo esclarece completamente o por quê de tal dissociação. Mas, o que não foi prioridade, ao contrário, obedeceu à lógica de conveniência política na República Velha e no pós-30 autoritário, agravou-se nas décadas posteriores. O gigantismo do problema culminou com a velocidade da urbanização do país e com a sofisticação da demanda por especialização, problema ademais confrontado com a escassez de recursos para fazer frente a um atraso histórico de dimensões centenárias.

A década dos 90 reintroduz o tema da reforma em outras bases. Cresce hoje o discurso sobre a urgência no estabelecimento de políticas necessárias à melhoria da educação básica no Brasil. Melhoria da qualidade da educação deixa de ser bandeira política do sistema educacional com seus respectivos atores, organizações e fiéis, tornando-se símbolo também dos que querem se identificar com os esforços desenvolvimentistas e modernizadores.³ É nessa atmosfera que assistimos no Brasil ao envolvimento de empresas em projetos assistencialistas de cunho social e educacional, muitos deles, diretamente orientados para melhoria do sistema público de educação. A identificação, qualificação e avaliação de tais investimentos é matéria que ainda demanda pesquisa mais cuidadosa. São permanentes? Tópicos? Produzem algum

³ Em agosto de 1996, realizou-se no Rio de Janeiro o seminário “Encontro de Educação Básica e Profissional”, onde estiveram presentes um representante do Ministério do Trabalho, o presidente da CUT, Vicentinho, o representante da Força Sindical, Luís Fernando Emediato, o representante da Organização Internacional do Trabalho, João Carlos Alexim, o representante do Pensamento Nacional das Bases Empresariais – PNBE, Alfredo Laufer, o representante da FIESP, Fábio Luís Marinho, além de professores, educadores e membros da sociedade civil organizada. Durante três dias esteve em pauta a questão do mercado de trabalho e da educação. A moção final do encontro é ilustrativa da redefinição dos rumos que se tem dado à crise educacional do momento. Uma carta pública, conclusiva do encontro, reivindicava atenção prioritária à **educação básica** e, só a partir dela, e com sua garantia, se estabeleceria uma política de treinamento profissional. Esta moção foi resultado da pressão, no seminário, dos representantes das centrais sindicais, especialmente da CUT, do PNBE e dos educadores e intelectuais presentes. O representante do empresariado se mantinha em uma posição mais pragmática identificando educação básica com preparação de mão-de-obra. A realização do encontro foi possível pela participação da COOPE (UFRJ), da CUT (Central Única dos Trabalhadores), da Força Sindical, do DIEESE, do PNBE, do SERE e da UFF, através de seu Núcleo de Economia do Trabalho. Contou também com

impacto sobre o funcionamento do sistema educativo brasileiro? Correspondem às dificuldades mais visíveis de nosso processo de aprimoramento de recursos humanos? Qual a natureza do investimento e que resultados podem ser destacados?

São escassos no Brasil os estudos sobre a participação empresarial em projetos sociais. Este é um fenômeno que tem sido associado à recente redefinição do papel do Estado na vida pública. Desde o final dos anos 70, especialistas vêm anotando o progressivo enfraquecimento da capacidade de regulação dos Estados nacionais, com profundo impacto sobre o financiamento do desenvolvimento econômico e da promoção de políticas sociais. No jogo entre Estado e mercado, sugere Elisabete Ferrarezi, os Estados tornaram-se muito menores do que os novos mercados, “passando a depender da confiança desses mercados para implementar grande parte de suas políticas”⁴.

O desequilíbrio entre o fortalecimento e a expansão do mercado internacional e a “destruição social” onde sobressaem a reprodução da pobreza, o desemprego em massa e os processos crescentes de concentração de renda e exclusão social têm sido a tônica dos diagnósticos sobre as crises internacionais com repercussões mais ou menos definitivas nas economias nacionais. A avalanche provocada pelo avanço do mercado a despeito e em obstrução dos mecanismos de proteção social atualiza para o final do milênio a reflexão de Karl Polanyi, no livro clássico A Grande Transformação, sobre os efeitos do “moinho satânico” e as reações de auto-proteção da sociedade na Inglaterra da Revolução Social.

O contexto de reestruturação de papéis e funções do Estado e da sociedade tem sido propício à inclusão legitimada de novos atores e setores como integrantes do que viria se constituir como “noção tripartite” mercado/Estado/sociedade. O discurso das parcerias ganhou sua expressão retórica no cenário intelectual desse desequilíbrio estrutural acentuado pela sobrevalorização da lógica estritamente financeira que impregna o jogo do mercado internacional.

Em tal contexto, avaliar o alcance da participação empresarial nos investimentos em políticas sociais exige mais dispêndio de pesquisa e análise do que as que exponho

o apoio do Clube de Engenharia, da FINEP, e do PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina, e do próprio Ministério do Trabalho.

⁴ Elisabete Ferrarezi, “Filantropia Empresarial e Parceria: elementos para reflexão”. Texto escrito para o seminário **Política Social e Pobreza**. Rio de Janeiro, IUPERJ/URBANDATA, 4 a 6 de Dezembro de 1995, p.3.

neste texto. No entanto, estou convencida de que algumas indicações interessantes podem abrir caminhos para identificação da natureza de tais investimentos e também para depuração maior de análise.

Investimento Empresarial no Brasil

Os anos noventa propiciaram a formalização no Brasil do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas – GIFE – uma agremiação de fundações e institutos privados que têm em comum a decisão de investir na área social. Os membros do GIFE optaram por não utilizar o termo “filantropia” em seus estatutos, preferindo a designação de suas finalidades como:

Congregar as entidades privadas que voluntariamente promovem e executam, no Brasil, com recursos próprios, atividades de apoio ao desenvolvimento social, abertas à comunidade, e de investimentos em tal setor, através do estímulo à cidadania participativa. (Estatuto Social do GIFE, 1995: p.1)

A entidade nasceu dos encontros promovidos pela Câmara Americana de Comércio que instituiu o Prêmio ECO para trabalhos comunitários. Estabeleceu-se daí uma rede de empresas motivadas pela troca de informações, para promoção de trabalhos filantrópicos e também para se atualizarem com conhecimento sobre filantropia empresarial. Em 1991 surge o GIFE e seu cadastro reuniu 50 instituições. No interior do grupo discutia-se o conceito de filantropia sinalizando-se para a recusa de seu significado tradicional. Nos anos noventa, querem os empresários que filantropia seja associada aos recentes movimentos pela cidadania participativa. Filantropia participativa, filantropia cidadã, filantropia ativa foram algumas das noções que se prestaram à nova concepção que queriam imprimir às atividades não associadas ao tradicionalismo, à mentalidade retrógrada com a qual o empresariado ali reunido não pretendia se identificar. A passividade dos receptores dessas políticas sociais beneficentes sugerida na noção tradicional de filantropia parecia não dar mais conta da direção modernizadora que o GIFE como organização gostaria de imprimir a sua atuação como liderança na nova relação Estado/Sociedade Civil.

Sabe-se ainda pouco sobre o grau de articulação do GIFE como organização de entidades empresariais. O grupo não é homogêneo, e não são consensuais as orientações

político-ideológicas que inspiram suas ações filantrópicas. Varia muito a impressão que diretores de Fundações Empresariais e de Institutos guardam da própria organização. Há cisões importantes e disputas entre concepções e projetos ali formulados. Portanto, seria precipitada e infundada qualquer avaliação mais conclusiva sobre sua experiência, além do fato de ser um experimento organizacional muito recente. O que vale registro é o ineditismo desta iniciativa, revelando uma sintonia entre o movimento empresarial e a nova configuração de valores que pretende repaginar, no final do milênio, a antiga relação Mercado/Estado/Sociedade, mencionada genericamente neste texto, conferindo-lhe uma dinâmica mais afinada ideologicamente à retórica de nosso tempo.

Quando o investimento empresarial é em educação

Reduzido e pontual é o escopo do que vou tratar neste texto. Farei menção a alguns investimentos na área de educação, detendo-me intencionalmente em um experimento considerado inovador. Menciono um par de fundações e me detenho no programa **Raízes e Asas** do CENPEC do Banco Itaú em parceria com o UNICEF.

A natureza dos empreendimentos privados em educação varia muito. Alguns já se fazem conhecidos no Brasil. A **Fundação Bradesco**, por exemplo, mantém uma rede de escolas em todo o país. Trata-se de iniciativa privada de benefícios públicos. Uma rede gratuita de escolas particulares que atende a uma população crescente da clientela estudantil brasileira. O empreendimento teve sua origem em Osasco, sede da matriz do Banco Bradesco, com intuito exclusivo de atender aos filhos de funcionários do banco, que aos poucos foi se espalhando pelo Brasil e abrindo vagas para a comunidade carente das cidades onde são construídas as escolas. Já o **Instituto C&A de Desenvolvimento Social** criou, onde se localiza sua cadeia de lojas, um sistema pré-escolar, uma creche com acompanhamento pedagógico e psicológico. Essencialmente voltada ao atendimento dos filhos dos empregados das lojas, o programa vem se estendendo a outras crianças das comunidades. Estas duas experiências são exemplares da permanência de certos investimentos e do impacto sobre a melhoria de desempenho educacional, na medida em que são projetos pedagógicos continuados, e de longa duração. O primeiro, a rede Bradesco de escolas, amplia o atendimento público com estabelecimentos escolares bem cuidados, limpos, com funcionamento do programa curricular em acordo com as determinações do Ministério da

Educação e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Além de ser gratuita a frequência à escola, é comum ouvir o depoimento de familiares a respeito da tranquilidade de terem seus filhos ali matriculados por não estarem sujeitos às interrupções da rotina escolar com greves e manifestações reivindicativas dos professores ou funcionários. A Fundação Bradesco estabeleceu salário um pouco acima do que a rede pública oferece. O Instituto C&A atua no espaço lacunar do sistema público de ensino: a carência de atendimento pré-escolar com prejuízos para o desenvolvimento posterior das crianças. A ação do Instituto consiste em fornecer apoio às famílias oferecendo às crianças em idade pré-escolar um ambiente de convivência com orientação pedagógica e psicológica, encaminhando-as à escola pública na idade oportuna. Tendo tido como motivação básica os familiares de seus funcionários, o Instituto já abre para incorporação de outras crianças da comunidade, sempre e quando há vagas disponíveis. E, por último mas não menos conhecido, o Telecurso 2000, programa da **Fundação Roberto Marinho**, fruto de financiamento do Grupo Fiesp e do Sistema S, sofreu uma reestruturação depois de vinte anos de existência, a partir de diagnósticos negativos a respeito da capacidade do sistema escolar formal em preparar os trabalhadores para o desempenho de habilidades exigidas pela nova configuração industrial. Trata-se de um volume de investimento nada desprezível com retorno igualmente atrativo aos investidores. Os programas de curso constam de aulas para TV e um livro de apoio para cada uma das disciplinas, e multiplicam-se a cada ano os convênios que a Fundação Roberto Marinho faz com os mais diversos segmentos da sociedade, incluindo órgãos governamentais. Secretarias de educação, ministérios e o próprio exército já selaram convênio para adoção das telessalas como alternativa para o suprimento da carência de formação básica. Também fazem parte desta rede centros de treinamento em indústrias, empresas e inclusive algumas escolas privadas. Os livros são vendidos aos milhares nas bancas de jornais de todo o país.

Outros experimentos podem ser anotados e observados em uma dinâmica diferente. A **Fundação Clemente Mariani**, ligada ao Banco da Bahia, orientou sua programação no sentido de dar apoio e assessoria às escolas públicas em suas atividades meio. Qualificação do corpo de funcionários, orientação de planejamento, formação de professores e azeitamento da máquina burocrática necessária ao bom funcionamento das escolas municipais têm sido os objetivos mais visíveis do investimento da Fundação nos últimos anos. Com este investimento, a Clemente Mariani pretende reforçar e qualificar a escola pública para melhor

desempenho de suas funções básicas ao andamento pedagógico do sistema público municipal de educação em comunidades desprovidas de recursos para tais investimentos. Ambiciona ainda romper uma tradição de clientelismo e favoritismo que sobrevive em nosso sistema educacional. Quebrar tais práticas personalistas e abrir um campo para universalização de procedimentos e aprimoramento dos recursos humanos responsáveis pela condução da escola pública são objetivos permanentes do programa desenvolvido em alguns municípios carentes do estado da Bahia.

A opção pelo investimento na rede pública orienta também, apenas a título de exemplos, o projeto educacional da **Câmara Americana de Comércio**, no Rio de Janeiro, com o programa Qualidade de Ensino, e o programa da **Fundação Acesita** em Minas Gerais. No Rio de Janeiro, o projeto mais visível se desenvolve em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e tem como prioridade a formação e qualificação do corpo docente. Em Minas Gerais, a Acesita investe na rede pública estadual e os resultados estão sendo permanentemente avaliados pela Fundação. Os efeitos positivos de uma política consistente de investimento no magistério sobre a melhoria da qualidade do ensino não são difíceis de identificar. Esta foi a motivação da Câmara Americana de Comércio e da Acesita na definição de seus programas sociais estratégicos.

Raízes e Asas

O projeto **Raízes e Asas** pode ser compreendido no marco das reformas educativas, tais como vêm sendo promovidas ou sugeridas pelos governos nacionais nos mais diversos países da América Latina e Caribe. Tal movimento em torno da reforma teve seu fundamento nos diagnósticos elaborados por agências internacionais que identificavam como obstáculos ao bom rendimento escolar alguns fatores que hoje se disseminaram e se incorporaram às mais distintas agendas de políticas educativas. Os obstáculos foram assim traduzidos: altos índices de repetência; centralização das decisões e falta de participação da comunidade escolar na vida das escolas (especialmente pais de alunos); clientelismo na indicação de diretores e diretoras para as escolas, obedecendo aos critérios de favoritismo político; dificuldade de os recursos financeiros destinados à educação chegarem às escolas, ou seja, falta de autonomia escolar para gerir seus próprios recursos; inadequação idade/série; desvalorização e despreparo do corpo docente; desatualização curricular e inadequação das

matérias às necessidades da vida cotidiana, ou por outra, ao mercado de trabalho. Todos esses indicadores agravados pela péssima qualidade da educação oferecida. O discurso agora não se restringiria mais à universalização do ensino, mas à melhoria da qualidade do ensino oferecido. As escolas públicas concentram o percentual mais negativo de toda esta avaliação que se dissemina pelos países latino-americanos e caribenhos com dados comparativos que em nada favorecem os contextos educacionais. Os segmentos mais favorecidos da sociedade foram abandonando a escola pública, na expectativa de encontrar na rede privada de ensino ambiente mais favorável ao aprendizado e melhor qualidade da educação ali oferecida. O Brasil está em uma posição extremamente desfavorável em todas as comparações, o que fortalece o diagnóstico de falência e crise profunda de seu sistema educacional.

A interferência por um padrão de qualidade na escolarização pública parece ter sido a motivação da parceria que se estabeleceu entre o Banco Itaú, o UNICEF e o CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária). Em comum com a Fundação Clemente Mariani, a Câmara Americana de Comércio e a Fundação Acesita, para citar apenas estas, podemos lembrar a definição do investimento na rede pública do ensino no Brasil. O CENPEC desenvolve uma diversidade de projetos, todos orientados para melhoria da educação. Entre as atividades, destacamos uma delas pelo caráter de permanência, extensão e singularidade em seu formato final. O projeto, ***Raízes e Asas***, de alcance nacional, consiste em municiar educadores e gestores do sistema educacional público com material de apoio às ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino público. Os temas são variados, e foram selecionados a partir de experiências bem-sucedidas. Os materiais são construídos como apoio à administração, à gestão, à forma organizativa e participativa nas escolas, aos processos de avaliação etc. O material produzido consiste em uma série de fascículos temáticos, programas de vídeo e um livro que reúne 16 artigos, cada um relatando a experiência de uma escola.

Os temas para discussão estão distribuídos em oito fascículos ilustrados, abordando aspectos da vida da escola: 1. A Escola e sua Função Social, 2. Gestão, Compromisso de Todos, 3. Trabalho Coletivo na Escola, 4. Projeto de Escola, 5. Ensinar e Aprender, 6. Como Ensinar: Um Desafio, 7. A Sala de Aula, 8. Avaliação e Aprendizagem. Os documentos que apresentam o projeto ***Raízes e Asas*** já sintetizam o conteúdo de cada fascículo. Para que serve a Escola? O papel da escola na sociedade atual, suas responsabilidades, seus limites. Uma reflexão sobre currículo e seu significado: como a escola trabalha o conhecimento? A

importância da gestão democrática pela qual professores, alunos e pais podem participar das decisões da escola. Como ser diretor em uma gestão democrática? Os benefícios do trabalho coletivo dos educadores de uma mesma escola, a integração entre cursos, a coerência da atuação pedagógica. Discutem caminhos para alterar rotinas cotidianas. Embora faça parte de uma rede, cada escola pública pode e deve valorizar seu próprio projeto, seu ambiente, seu público. O que faz do professor um mediador entre o aluno e o conhecimento? Como vencer o desafio diário de ensinar? Exemplos de professores que vencem desafios. Como organizar o tempo, o espaço e o trabalho em sala de aula, de modo interessante, motivador de maneira a promover a aprendizagem de todos os alunos? Finalmente, o grande desafio: e se, ao invés de consistir em provas e notas, a avaliação fosse simplesmente um instrumento para aperfeiçoar a aprendizagem e o próprio ensino?

O livro consta do relato das 16 experiências selecionadas. Cada artigo é antecedido por um quadro sinótico com os dados principais sobre as escolas selecionadas, indicando também as que estão priorizando um ou outro aspecto em seu processo de reformulação. Trata-se de um material diversificado, uma vez que cada escola valorizou um trajeto em seu projeto de reformulação. Há correspondência programada entre os relatos que constam do livro e os fascículos com os temas que vêm integrando a agenda de prioridades nos diagnósticos da crise educacional e nas agendas das políticas públicas, na América Latina e Caribe.

Além do livro e dos fascículos, o conjunto **Raízes e Asas** contém oito cartazes alusivos aos temas dos fascículos (“juntar forças para construir uma boa escola”, “afinal, para que serve a repetência?”, “com o currículo nas mãos e os olhos no mundo” etc) e um vídeo com três programas: os dois primeiros com cerca de 10 minutos cada, o terceiro um pouco mais longo. Os programas foram gravados por todo o Brasil, registrando idéias, visões, práticas de pessoas que se envolvem diretamente com educação. Estão ali os experimentos de escolas que estão tentando alternativas na busca de qualidade. Os programas podem ser estimulantes para alimentar a discussão do grupo de professores de outras escolas pelo país.

O ideal do projeto é que as secretarias de educação, estaduais e municipais, adotem **Raízes e Asas** como material de apoio a um programa de estudos, não como receituário. Ou seja, é preciso que haja uma disposição prévia das escolas que o receberem para se organizarem em um programa de estudos. Isto porque, o bom aproveitamento implica a organização de um plano de trabalho, um cronograma de leituras e discussões coletivas, o exercício de trazer as discussões para a realidade de cada escola, ou seja, da escola que está se

valendo do conjunto dos materiais oferecidos, a convicção de que as discussões devem resultar em ações concretas, e uma avaliação periódica do aproveitamento do material, e do êxito ou fracasso das tentativas experimentadas.

O programa foi lançado oficialmente em março de 1995 em um evento realizado no Museu da Casa Brasileira, São Paulo, com a presença do ministro da Educação e do Desporto, dos secretários de educação dos estados de São Paulo, Ceará, Paraíba, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, do representante do UNICEF no Brasil, do presidente do Banco Itaú e da diretora presidente do CENPEC e de mais de 300 convidados entre autoridades, educadores, empresários e jornalistas. Foram distribuídos 32 mil conjuntos da publicação para secretarias municipais e estaduais que, usando estratégias diversificadas os fizeram chegar às suas escolas, em especial as de primeiro grau. Em 1995, **Raízes e Asas** recebeu o Prêmio ECO da área de educação, outorgado pela American Chamber of Commerce (São Paulo, BR), o mais importante prêmio brasileiro de reconhecimento às empresas que, de forma efetiva, contribuem para soluções e apoio às questões sociais básicas do país.

O Banco Itaú e o UNICEF mantiveram o apoio ao projeto para que a equipe do CENPEC acompanhasse sua utilização. Através desse trabalho, foi possível identificar em diferentes regiões do Brasil a diversidade do uso do material distribuído. A extensão do uso tem sido registrada pelo CENPEC. A idéia de **Raízes e Asas** é exatamente provocar múltiplos usos. Pode estimular discussões distintas, provocar atividades diferentes. Pela documentação do programa sabemos que no anos de 1996 e 1997 o programa De Olho no Vídeo, foi veiculado pela TV Escola, órgão de comunicação do Ministério da Educação que atinge cerca de 50 mil estabelecimentos de ensino público. Uma nova edição de **Raízes e Asas** foi apresentada em tevês educativas de todo o país e teve programas especiais na TV Futura, o Canal do Conhecimento, totalmente viabilizada pela iniciativa privada, tendo como um de seus parceiros o Banco Itaú.

Por que Raízes e Asas?

A combinação de algo genuíno com o estímulo ao seu próprio desenvolvimento parece ter sido a motivação do projeto **Raízes e Asas**, tal como nos é apresentado pela equipe que o formatou. “Raíz é origem e base, é o que dá sustentação e equilíbrio”, diz o documento. Raíz é também a fixação da história própria de cada árvore, cada planta. Em se tratando de escola,

é a consolidação de sua própria história. Prossegue o documento: cada escola está enraizada em um certo espaço, em uma realidade que é o ponto de partida de sua atuação. E o papel da escola é trabalhar com o conhecimento vinculado à vida dos alunos, conduzindo-os à valorização de suas próprias histórias, de seus próprios cursos, de suas raízes próprias. Observado este postulado pedagógico- filosófico original, somos informados do sentido atribuído a “asas”. Cada escola, como cada aluno, respeitadas seus próprios modos de convivência, deve conquistar autonomia para continuar sua aventura em busca do conhecimento e da participação social. As asas são a metáfora do desprendimento, da autonomia de desenvolvimento de seus próprios atores e projetos.

O CENPEC partiu do diagnóstico da deterioração do ensino revelado nos índices de repetência, na desvalorização e despreparo do corpo docente, no emperramento da máquina burocrática. Como ajudar a escola, submersa e profundamente afetada por circunstâncias tão negativas a reagir à maré de tantos infortúnios? “Garantidas condições mínimas, há um espaço de atuação, no âmbito de cada unidade escolar, que pode e deve ser ocupado por seus educadores”, anuncia o programa em sua publicação.⁵ O início consistiu na busca, registro e análise de experiências em escolas brasileiras que, a despeito das adversidades, vêm se empenhando com sucesso na melhoria da qualidade de ensino para seus alunos. A amostra inicial contou com 16 unidades escolares localizadas em diferentes municípios do país, à exceção do de São Paulo, que contou com três escolas. A coleta foi realizada no segundo semestre de 1993 e primeiro semestre de 1994, priorizando o levantamento de informações acerca do município, da rede de ensino local e a caracterização detalhada da estrutura, dinâmica e funcionamento da escola, em especial de seu projeto em ação. A metodologia consistiu na aplicação de questionários, na análise de entrevistas e documentos fornecidos pelos órgãos contactados, complementando-se com observação *in loco*.

*Caracterizar o fluxo da relação entre a escola e as diferentes instâncias do sistema, avaliar seu nível de autonomia, conhecer o processo que a tornou diferenciada, analisar o nível de participação dos professores, alunos e pais na gestão escolar, caracterizar os programas de capacitação e analisar a condução das aulas foram algumas das preocupações que guiaram os questionários, as entrevistas e a observação.*⁶

Alguns parâmetros nortearam a seleção. Serviu como critério a existência nas escolas da combinação dos seguintes fatores:

⁵ Qualidade para todos. O caminho de cada escola. Raízes e Asas, CENPEC, 1997, P.11.

⁶ Idem, ibidem, p.14.

- *busca de reversão dos índices de repetência e evasão escolar;*
- *gestão democrática (direção apoiada em Conselho de Escola), com crescente participação da comunidade;*
- *formação continuada do professor;*
- *adequação do currículo à realidade dos alunos;*
- *trabalho coletivo da equipe docente;*
- *reflexão sobre processos de ensino-aprendizagem e avaliação;*
- *construção de um projeto de escola*

Os itens que se compuseram em critérios de seleção são afinados com os diagnósticos que têm sido produzidos por agências nacionais internacionais e que têm na descentralização, gestão compartilhada, autonomia escolar, formação docente, flexibilização de currículos e processos de avaliação seus pontos de sustentação mais consensuais.

Os ganhos dos experimentos

Um passeio pela publicação de *Raízes e Asas* nos estimula à confirmação de alguns procedimentos nem sempre valorizados em nossos projetos de reforma educativa. A repetência, por exemplo, indicador de doença nos sistemas de ensino, teve historicamente no Brasil, sua responsabilidade transferida aos alunos e aos contextos sociais. Quem não conhece de longe as frases: “não aprendem”, “não conseguem”, “tem deficiências estruturais”, “são marcados pelas adversidades externas às escolas”, “são vítimas incuráveis de todo um sistema social perverso e injusto...”? Apesar da veracidade e do profundo impacto de condições externas ao bom desempenho escolar, o diagnóstico protege o próprio sistema educativo dos fracassos sucessivos, desresponsabilizando o magistério, as orientações pedagógicas, os materiais didáticos e a dinâmica interna ao modelo escolar. O depoimento de um aluno de uma das escolas selecionadas é esclarecedor:

Eu acho esta escola melhor do que a outra em que eu estudei. Lá, quando o menino não tinha a cabeça boa, a professora não pegava no pé. Aqui a gente tem que aprender. A professora ensina. Quando a gente não entende, a gente pergunta e ela responde.

O fraco desempenho – e é interessante observar como a criança internalizou o diagnóstico que provavelmente ouviu repetidamente: “não tinha a cabeça boa...” – não provocou abandono, é o que está dizendo em seu depoimento. Ao contrário, sinalizou para cuidado maior. E o professor é valorizado em sua capacidade profissional de ensinar, e não pelo seu hábito ou “astúcia” em reprovar. A cultura da repetência criou seus símbolos também. Bom e notável professor, professor rigoroso, de alto nível, com posição estratégica na hierarquia de *status* profissional é o que aprova poucos, e não o que ensina a um número maior de estudantes. A perversidade e distorção dessa mentalidade está na privação do acesso de muitos ao conhecimento e na concepção, nem sempre verdadeira, de que os melhores alunos, os maiores sucessos dependeram da ação desse professor. Grandes alunos crescem, muitas vezes, com o professor, sem o professor ou apesar do professor... Vincular a responsabilidade do professor exclusivamente aos alunos de bom desempenho significa reduzir o desafio pedagógico que está implicado na filosofia do magistério, ou seja, a arte de ensinar, de ampliar o universo de aprendizagem nos mais distintos recortes sociais.

Os relatos sobre os experimentos mencionam as dificuldades nos processos de implementação de novas práticas. Quanto mais se distanciam de padrões e procedimentos convencionais mais desconfiança, insegurança, resistência, incompreensão e receio podem gerar nos pais, em professores e nos próprios alunos. Onde são bem-sucedidas, as inovações gerenciais, metodológicas, curriculares e didáticas exigiram empenho e participação mais efetiva de todo o corpo que compõe a unidade escolar. A suposição de que flexibilizar, alterar rotinas consagradas e inovar tradições escolares estejam associados a menor comprometimento é desfeita tão logo funcione o processo de avaliação.

No início foi muito difícil porque o caderno da criança muda – conta a coordenadora. As comparações com os cadernos de alunos de outras escolas era inevitável. Os pais que só conheciam o modelo pedagógico tradicional se assustavam. Alguns, inclusive, tiraram os filhos da escola...

A cada um desses impasses – alteração do processo de avaliação em direção distinta à medição nota/ disciplina; interdisciplinaridade, gestão partilhada, conteúdos flexíveis - a equipe escolar teve que dedicar tempo e trabalho de esclarecimento aos pais que, aos poucos foram adquirindo a segurança de que seus filhos aprenderiam.

A insegurança dos pais a respeito das inovações nos procedimentos escolares cresce na proporção do significado, para eles, da aprendizagem de seus filhos como condição indispensável ao ingresso no mundo do trabalho, e à mobilidade social ascendente. A escola pública representa, para a maioria de sua clientela, o único espaço de aquisição de conhecimento, cultura e habilidade técnica. Sempre e quando as inovações forem associadas à perda de instrumentos para aquisição de conhecimentos os pais se sentirão ameaçados em seus projetos de formação dos filhos, e de proporcionar aos filhos uma vida melhor do que as que puderam ter e que gostariam de lhes oferecer. “Avaliação processual, contínua, diagnóstica e investigativa” não se traduz em notas/matérias específicas; alto ou baixo rendimento em tal ou qual matéria. São instrumentos de reorientação da ação pedagógica nem sempre visíveis e identificáveis a olho nu, ou seja, aos olhos dos pais e dos responsáveis pelos alunos.

Esta reação de insegurança dos pais diante de inovações em processos de avaliação me estimula a confessar minha própria desconfiança. O fracasso do sistema traduzido nos altos índices de repetência tem sido usado como justificativa para adoção de “aprovação automática” em algumas escolas da rede pública no Brasil. Os argumentos em favor desta decisão político-pedagógica se ancoram em outros fundamentos. A reprovação aprofunda a baixa estima, condena os reprovados à uma situação de vivência de fracasso na infância, marginaliza os estudantes excluindo-os da convivência escolar com crianças da mesma faixa etária. Todos esses aspectos são decisivamente prejudiciais ao crescimento e aperfeiçoamento humanos. No entanto, o risco de uma política automática de aprovação para evitar todos os desdobramentos arrolados está em provocar o inverso de sua intenção, ou seja, os efeitos inesperados de uma ação social. Voltada para a recuperação psicológica e pedagógica de excluídos do sistema de ensino pode se reverter, através de procedimentos automáticos, em mecanismo de ampliação da distância já existente entre desempenho escolar de escolas carentes se comparadas às escolas de população com maior poder aquisitivo. Programa de aprovação automática garante a passagem automática, mas não garante aprendizagem automática... Um programa com esta ousadia exige investimento muito maior nos rotineiros processos de ensino, acompanhamento mais personalizado e atendimento mais especializado para cumprir a grande ambição filosófica com a qual se compromete em seus fundamentos. Desconfio que não seja esta a vivência do conjunto de escolas que foram submetidas a esta decisão de política educacional. Não é sem fundamento, a meu juízo, o temor dos pais. A

Escola Tereza Benguela, Cuiabá, MT, uma das selecionadas pelo **Raízes e Asas** leu o desafio da aprovação com outra lente que não o da aprovação automática.

nós não parávamos para avaliar nosso próprio desempenho, nem o rendimento escolar de nossos alunos... apenas constatávamos e lamentávamos a existência de alunos com dificuldade de aprendizagem...

O programa de qualidade incorporou o desafio da repetência dobrando o esforço de acompanhamento – “medidas preventivas, evitando reprovação”. Fazer o aluno aprender. Quase a metade do corpo docente tem curso superior completo. A equipe técnica, toda com nível universitário, é composta pela diretora, supervisora e facilitadora do programa de Gestão de Qualidade Total. O relato dos trabalhos em equipe, das funções de coordenação, do empenho de professores dá um pouco a dimensão de todo um programa organizacional bem planejado com disciplina muito rígida de procedimentos escolares. Nem voluntarismo nem espontaneísmo são capazes de dimensionar a dinâmica interna de uma escola que quer enfrentar o problema da repetência.

Como desembaraçar um nó?

Começamos porque queríamos mudar. Procuramos esse caminho e deu certo. Não pode ser imposto, a escola é que deve procurar saídas, caminhos. Este é o depoimento da diretora da Escola Municipal Presidente João Pinheiro, SP, com 1463 alunos, funcionando do pré-escolar ao supletivo de 5^a à 8^a série à noite, localizada na Vila Matilde, zona leste da cidade. Bairro antigo, residencial, surgido à época do crescimento industrial da cidade. Moram ali basicamente funcionários públicos, trabalhadores especializados, donos de pequenos negócios.

A Escola João Pinheiro está no bairro há quase 40 anos. A diretora conta 11 anos de escola e a assistente de direção, seis. A coordenadora pedagógica atua há mais de 24 anos. Um prédio comum, similar a outros tantos da rede municipal, passou por pequena reforma em 1993. O ponto que desencadeou a reforma foi a insatisfação da escola com os resultados dos alunos da quinta série, nos primeiros anos da década dos 80. A escola procurou outro estabelecimento particular de ensino que havia ultrapassado o mesmo problema e foi feito um longo, demorado e não-remunerado trabalho de pesquisa, reestruturação. A novidade

consistiu em alocar, para as séries finais do primeiro grau, um professor integrador ou polivalente, que assume a turma, à semelhança do professor regente, responsabilizando-se pelas aulas de português, matemática, história, geografia e ciências. Os demais componentes curriculares (Educação Física, Educação Artística e Inglês) continuam a cargo dos respectivos professores.

Onde fez a diferença? A dificuldade dos alunos na faixa etária da quinta e sexta séries de interagirem com um número muito grande de professores, em geral oito, parece ter se configurado em um obstáculo verdadeiro ao bom desempenho desta faixa escolar. Os alunos foram sendo acompanhados de forma integral, tendo o professor maior conhecimento de suas dificuldades. Um professor em cada classe: atendimento mais individualizado, atenção mais concentrada. Professor polivalente, o que implicou trabalho de adequação de vocações pessoais a um projeto coletivo. Os professores se reúnem, uns ajudam outros, e de acordo com suas afinidades acadêmicas, produzem materiais didáticos. A dinâmica de ensino implica trabalho em grupo, trabalho pessoal e trabalho em casa. Os três são valorizados. Além disso, o processo de recuperação é uma sistemática na escola. Ocorre durante todo o ano letivo, uma hora antes do início das aulas de quinta a oitava série e na segunda série, prevista no horário escolar. Os alunos procuram espontaneamente a recuperação.

É essencial a estabilidade do professor na escola, insiste a diretora. A estabilidade da equipe técnica e de professores é básica. A linha de trabalho é garantida e a entrada de novos profissionais é incorporada e integrada a um programa definido e estruturado sem sobressaltos.

A boa imagem da escola e o envolvimento com o trabalho, além de atrair professores que fazem sua opção pelo projeto, contribuem para a permanência do pessoal, estabelecendo-se um maior compromisso com a continuidade do que está sendo feito.

Nada de improviso. Planejamento e organizações rigorosos, comprometimento dos professores, autoridade e liderança da diretora foram responsáveis pela avaliação positiva e pela valorização da escola pela comunidade. A Escola João Pinheiro tem sempre mais demanda do que pode atender. Na avaliação da própria equipe escolar, a polivalência fez de todo professor um aprendiz; preparar-se e aprender, colocando-se no lugar do aluno, permite-se errar e aprender. Confere-se um sentido de inconclusividade, de saudável incompletude ao processo de conhecimento, condição estimulante do sempre procurar em educação.

Os dois exemplos que serviram de base à apresentação e avaliação de **Raízes e Asas** não esgotam todo o relato dos experimentos de inovação que o projeto registra no conjunto mencionado no início deste texto. Mas são, a meu ver, indicações oportunas do tipo de impacto que as inovações provocam na rotina escolar. Há outros relatos que valorizam a redefinição do espaço e da atuação nas escolas dando ênfase ao trabalho de equipe, à preservação e limpeza do espaço físico, à atenção ao ambiente de harmonia na escola. O que há em todos, sem exceção, é um compromisso de equipe técnica (professores, diretores e funcionários) na liderança dos programas de inovação.

Raízes e Asas será mais ou menos aproveitado se e onde houver uma disposição prévia de melhoria, ou, uma consciência dos problemas que impedem o bom desempenho educacional nas unidades escolares. É um apoio e reforço comunicativo. Não é, em qualquer hipótese, substitutivo de funções básicas do ofício de ensinar e aprender.

Lições de Raízes e Asas

1. Inovações que contabilizaram êxitos resultaram de esforço, empenho, reorganização e planejamento contínuos. Não foram processos espontâneos nem naturais; ao contrário, demandaram mais trabalho, dedicação e disciplina da equipe técnica e pedagógica.
2. Participação, democratização da gestão e envolvimento de pais na vida escolar sugeriram o reforço de uma nítida divisão de papéis sociais, confirmando o suposto toquevilliano de que experiências democráticas valorizam diferenças, ou por outra, igualitarismo e defesa incondicional de isonomia nem sempre se traduzem em benefícios à democracia. Nem sempre, por outras palavras, conduzem ao seu suposto original – o de promover igualdade e garantir equidade na distribuição de benefícios.
3. Organizações se beneficiam internamente com o olhar externo interessado. O controle de pais e da comunidade sobre o funcionamento da escola pode resultar em ganho para a dinâmica dos próprios estabelecimentos. Todas as grandes inovações são vistas por alguém de fora, ou por alguém do próprio sistema que o analisa com a imparcialidade dos que estão de fora. O controle externo pode ser os pais, a

comunidade, ou o próprio mercado que sinaliza a incapacidade ou capacidade da escola em preparar seus estudantes para a competição externa.

4. Investimentos empresariais não substituem a responsabilidade do Estado na manutenção do sistema básico de ensino. A parceria com a rede pública pode ser uma alternativa de mútuo benefício: racionaliza o investimento da iniciativa privada prolongando-o em benefícios mais extensivos e, ao mesmo tempo, dinamiza a rede pública, freqüentemente submersa nos e imobilizada pelos paralizantes procedimentos burocráticos. O elo com a rede pública pode ser um indicativo para maiores e mais bem empregados investimentos privados. Há um aprendizado mútuo que os programas de reformas e as políticas públicas não deveriam desprezar nesse encontro possível da sociedade com o Estado.