



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SERGIO DE GOES BARBOZA

**RESPONSABILIDADE SOCIAL:
ÉTICA OU ESTÉTICA UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO
ESCOLAR NO BRASIL**



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2012

SERGIO DE GOES BARBOZA

**RESPONSABILIDADE SOCIAL:
ÉTICA OU ESTÉTICA UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO
ESCOLAR NO BRASIL**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lourenço Zancanaro

Londrina
2012

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B239r Barboza, Sergio de Goes.

Responsabilidade social: ética ou estética um desafio para a educação
escolar no Brasil / Sergio de Goes Barboza. – Londrina, 2012.
146 f.: il.

Orientador: Lourenço Zancanaro.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2012.

Inclui bibliografia.

1. Política educacional – Teses. 2. Educação escolar – Brasil – Teses.
3. Responsabilidade social – Educação – Teses. 4. Ética – Teses.
4. Educação – Democracia – Teses. 5. Gestão escolar – Ética – Teses.
I. Zancanaro, Lourenço. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de
Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDU 37.014.5

SERGIO DE GOES BARBOZA

**RESPONSABILIDADE SOCIAL:
ÉTICA OU ESTÉTICA UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR
NO BRASIL**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Lourenço Zancanaro
Orientador
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Clodomiro Bannwart
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Marquiana de Freitas Vilas Boas
Gomes
Universidade Estadual do Centro Oeste -
UNICENTRO

Londrina, 16 de março de 2012.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em todos os dias da minha vida me deu forças para nunca desistir.

Ao Departamento de Educação e à Secretaria de Mestrado da Universidade Estadual de Londrina, pelo apoio à minha participação no curso de mestrado.

Ao meu orientador, Professor Dr. Lourenço Zancanaro, por seu apoio e amizade, além de sua dedicação, competência e especial atenção nas revisões e sugestões, fatores fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Aos professores: Dra. Leoni Maria Padilha Henning e Dr. José Fernandes Weber, que me entrevistaram e me aprovaram para iniciar o curso de mestrado.

Aos professores membros titulares, que participaram na banca de qualificação em 25.11.2011 e que deram boas sugestões para melhorar este trabalho: Dra. Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes, da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), e Dr. Clodomiro Bannwart, da Universidade Estadual de Londrina.

A todos os professores do mestrado que, de alguma forma, contribuíram para a minha formação.

À minha mãe, Anna Giufrida que sempre me deu forças desde os primeiros anos de meus estudos.

A todos os professores, desde os primeiros anos de estudos, por toda paciência e amor, por tudo que foi plantado e que germinou durante todos esses anos, dos quais hoje estou colhendo os frutos.

Ao professor Dr. Marcelo Silveira, pelas correções ortográficas e formatação.

A todos os colegas de estudos que proporcionaram uma relação de amizade e que participaram em grupos de estudos.

À Universidade Norte do Paraná – UNOPAR –, pelo trabalho exercido como professor de Ética e Responsabilidade Social no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, e Sociologia no curso de Serviço Social, em que surgiu a ideia de um projeto em Responsabilidade Social da Educação Escolar.

A todos aqueles que de uma forma ou outra contribuíram para o meu sucesso.

Sem o perfume deontológico da profissão não se entra no reino da pedagogia.

Agostinho Reis Monteiro
Lisboa – Portugal

BARBOZA, Sergio de Goes. **Responsabilidade social:** ética ou estética. Um desafio para educação escolar no Brasil, 2012. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

A Responsabilidade Social é uma expressão surgida no contexto das discussões sobre o desenvolvimento sustentável. Procuramos entender este conceito na sua forma mais ampla para depois compreendermos o sentido da Responsabilidade Social na Educação Escolar quanto à sua infraestrutura física e humana e, conseqüentemente, analisar sua dimensão ética e estética. O que se pretende com a Responsabilidade Social na educação escolar é, em primeiro plano, a coerência entre seu discurso e suas práticas, que a educação não tenha um caráter unicamente pedagógico e teórico, que haja construção de valores sociais, transformando os educandos em cidadãos e não com objetivos apenas de transformá-los em mão de obra qualificada. Considere-se que até o mercado precisa de cidadãos éticos para uma sociedade mais justa. Nesta temática, iremos distinguir uma educação sustentável de uma educação para o desenvolvimento sustentável, considerando a primeira como nosso foco de estudo. Nesta perspectiva, compreende-se a educação escolar e a sociedade, contemplando seus stakeholders diretos e indiretos, em que não é mais possível viver com o paradoxo de importantes inovações tecnológicas, de um lado, e uma forma de aprendizagem anacrônica, de outro. Surge, a partir daí, o propósito de uma administração participativa e autônoma, que valorize os profissionais da educação e a capacitação de tomada de decisões, com o que buscamos contribuir para o melhor desempenho da educação escolar no Brasil, apresentando uma proposta de Responsabilidade Social na educação escolar a partir de uma nova ética. Neste contexto, procuramos entender a importância do conceito de *accountability* como uma nova estratégia de controle da gestão escolar e da administração pública. Assim, remeter-nos-emos ao contexto do regime educacional democrático que valorize todas as dimensões, que vão do Estado à escola, da escola ao professor e deste ao educando. Conclui-se que, embora o objetivo da educação tenha o aluno como foco principal, não é ele o único fim, pois há outros fatores no ambiente educacional que devem ser respeitados. Os educadores são, antes de tudo, profissionais com direitos e deveres; por isso, propomos uma deontologia pedagógica forte, que lhes coloque também como fim e não como meio para atingir os objetivos educacionais. A sugestão proposta é de uma autorregulação da profissão nos parâmetros dos conselhos. O professor é o pedagogo de suas ações, há nesta ação a existência de uma profissão que deve ser valorizada. A autorregulação deve ser realizada por um organismo de autorregulação de base associativa ou representativa da profissão. Esta é uma das propostas para a qualidade no ensino no Brasil e perpassa pelo reconhecimento e valorização do docente enquanto profissional. É um dos fatores importantes que se buscam pela prática da Responsabilidade Social na educação escolar, tornando-a sustentável globalmente.

Palavras-chave: Responsabilidade Social. Educação Escolar. Sustentabilidade. *Stakeholders*. Autorregulação.

BARBOZA. Sergio Goes. **Social responsibility**: ethics or aesthetics. A challenge for school education in Brazil, 2012.146 p. Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

Social Responsibility is a term that emerged in the context of discussions on sustainable development. We seek to understand this concept in its broadest form and then understand the meaning of Social Responsibility in School Education in relation to their physical and human infrastructure, and, therefore, to analyze their ethics and aesthetics. What is meant by social responsibility in school education is, in the foreground, the consistency between its discourse and its practices, that education has not only a pedagogical and theoretical character, that there is transmission of social values, turning the students into citizens and not just turn them into skilled labor. Let us consider that even the market needs ethical citizens for a more just society. In this theme, we distinguish a sustainable education from an education for sustainable development, considering the first as our focus of study. In this perspective, we understand the school education and society, in which is no longer possible to live with the paradox of important technological innovations on the one hand, and an anachronistic way of learning on the other. It appears, from there, the purpose of an autonomous and participative management that values the education professional and the ability of decision-making, with which we seek to contribute to the better performance of school education in Brazil, presenting a proposal for Social Responsibility in school education from a new ethics. In this context, we understand the importance of the concept of *accountability* as a new control strategy of the school management and public administration. Thus, we will refer to the context of democratic educational system that values all sizes, ranging from the state to school, from the school to the teacher, and from him/her to the student. We conclude that, although the goal of education has the student as the main focus, he is not the sole purpose, for there are other factors in the educational environment that must be respected. Educators are, after all, professionals with rights and duties, so we propose a strong pedagogic deontology, which also put them as a purpose and not as means to achieve educational goals. The suggestion proposed is a self-regulation of the profession in the parameters of the councils. The teacher is the pedagogue of their actions, there is in this action the existence of a profession that should be valued. The self-regulation should be undertaken by an organism of self-regulation of associative or representative basis of the profession. This is one of the proposals for the quality of teaching in Brazil and moves through the recognition and appreciation of the teacher as a professional. It is one of the important factors that are sought by the practice of Social Responsibility in school education, making it globally sustainable.

Keywords: Social Responsibility. School Education. Sustainability. Stakeholders. Autoregulation.

LISTA DE SIGLAS

ABNT	–	Associação Brasileira de Normas Técnicas
EDS	–	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
FIESP	–	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
ISO	–	International Organization for Standardization
ONG	–	Organização Não Governamental
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
PIB	–	Produto Interno Bruto
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PROUNI	–	Programa Universidade Para Todos.
RS	–	Responsabilidade Social
UNESCO	–	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 COMPREENDER O SENTIDO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUANTO À SUA INFRAESTRUTURA FÍSICA E HUMANA	23
1.1 RESPONSABILIDADE SOCIAL E SUSTENTABILIDADE	23
1.2 RESPONSABILIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	31
1.3 RESPONSABILIDADE SOCIAL: GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA	40
1.4 ACCOUNTABILITY ESCOLAR.....	45
1.5 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA.....	57
1.5.1 Responsabilidade Social <i>versus</i> Função Social.....	62
2 AVERIGUAR A DIMENSÃO ÉTICA OU ESTÉTICA DA RESPONSABILIDADE SOCIAL EDUCACIONAL	68
2.1 EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE.....	68
2.1.1 Família e Sociedade	71
2.2 PROBLEMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: INTERNO E EXTERNO	75
2.3 INFRAESTRUTURA E SUPERESTRUTURA EDUCACIONAL.....	78
2.4 DO ESTADO À ESCOLA, DO PROFESSOR AO EDUCANDO	82
3 PROPOR UMA BASE PARA A RESPONSABILIDADE SOCIAL EDUCACIONAL VISANDO A UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA E A PRÁTICA	94
3.1 A EDUCAÇÃO EM SUAS DIMENSÕES ÉTICAS E ESTÉTICAS	94
3.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE UMA NOVA ÉTICA.....	98
3.3 ÉTICA E DEONTOLOGIA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR.....	104
3.4 ÉTICA DA RESPONSABILIDADE E ÉTICA DA CONVICÇÃO.....	109
3.5 ÉTICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR SUSTENTÁVEL	117

CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	139
ANEXO A – Modelo para instituições de ensino, fundações e organizações sociais	140
ANEXO B – O desafio da Autorregulação da Profissão Docente	142
ANEXO C – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959).....	143
ANEXO D – Brasil fica no 88º lugar em ranking de educação da UNESCO	144

INTRODUÇÃO

A Sociedade contemporânea vem passando por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas. Este trabalho chama a atenção para a necessidade de se articularem ações de educação baseadas nos conceitos de ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade, mobilização, participação e práticas interdisciplinares.

O objetivo é refletir sobre o conceito da responsabilidade social na *educação escolar*¹. Mostraremos, a partir da essência deste conceito, uma proposta para o sistema educacional, tendo em vista que as discussões são sempre permeadas por uma fundamentação ética.

Tendo como ponto de partida o discurso funcionalista, da forma como as empresas deveriam assumir seus papéis de integrantes do universo social, isto é, ajudar as pessoas a viverem melhor, pretende-se compreender a sua aplicabilidade na educação. Partindo deste princípio, para difundir o conceito de responsabilidade social na educação, temos que entender primeiramente qual a sua função social para, então, refletir quais valores sustentarão essa proposta.

Sabemos que costumes e valores mudam. A família, como principal agente de socialização da criança, passa por modificações. Isto nos reporta à crise da família e da sociedade, lugar em que a socialização primária está perdendo espaço para a secundária. Neste sentido, compreendemos a educação muito mais que transmissão de conhecimento. A escola como parte do corpo social deixa pendentes alguns fatores em decorrência da complexidade da sociedade e da forma como se ensina.

A patologia social é refletida na escola, por isso há necessidade de compreendermos a diferenciação entre escolaridade e educação. Não obstante a prioridade de tais enfoques, ainda se pode observar uma diversidade e certa confusão na forma de pensar a educação atual. Paralelamente, a sociedade tem visto também a falência da função do Estado como promotor do bem-estar social, ao mesmo tempo em que a tecnologia permitiu formar uma sociedade mais

¹ Educação Escolar - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDBEN, (Lei n. 9493/1996), no seu artigo 21, define que a educação escolar é composta pela educação básica (que abrange educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e as modalidades da educação) e pela educação superior.

crítica e que exige das instituições o cumprimento da sua responsabilidade social. O propósito desta análise perpassa pelo que observa Sanches (2010, p. 12): “Se não pensarmos em uma nova forma de fazer com que os indivíduos se encontrem, a tendência é eles começarem a procurar outros valores.”

No âmbito desta reflexão, vemos neste novo conceito de **“Responsabilidade Social na Educação Escolar”** a importância dada aos *stakeholders da educação*, tendo como foco principal a figura do comunicador pedagógico. Pensar a responsabilidade social na educação é deter-se nas especificidades culturais, políticas e sociais. Elas determinam um modo de ser, pleno de valores autênticos e espúrios, que afetam de maneira positiva ou negativa a educação. Na visão da Responsabilidade social, na educação não se contempla apenas a figura do aluno, mas todos os que estão inseridos no processo educativo e, conseqüentemente, todas as instituições sociais. Este novo conceito não será possível sem investimento em formação humana, respeitando as especificidades de cada ator educacional, pois não se faz educação com qualidade sem a valorização de todos os agentes educacionais.

A educação escolar atual, considerando a velocidade de experiências na relação entre ensino e aprendizagem, tem uma ação mais lenta, se comparada ao dinamismo do desenvolvimento social.

Na atualidade, as informações válidas, úteis, são muito mais efêmeras. E rapidamente ficam defasadas, superadas, inúteis mesmo, a partir de novas descobertas que as atropelam e superam, quase que a cada instante. É partindo deste princípio que se indaga sobre a sustentabilidade educacional e seus aspectos ontológicos.

Em que momento a educação atual contribui para a formação do sujeito e qual a sua participação diante das novas tendências e de que forma atua?

As ações educativas desenvolvidas nas escolas, concomitantemente com as Políticas Públicas, são capazes de promover uma relação entre indivíduo e a sociedade de forma a promover esta intersecção? No sistema educacional, a ética é um sentimento coletivo, consciente, que busca e promove o bem comum, o respeito mútuo, a empatia e a Inclusão Social.

Diante destas indagações, busca-se no primeiro capítulo compreender o principal sentido da Responsabilidade Social na educação escolar, considerando o seu papel no corpo social.

O problema que fundamenta e estimula esta pesquisa começou a ser evidenciado a partir da reflexão sobre Ética e Responsabilidade Social, vista como necessidade contemporânea no mundo das organizações em contraponto com as expressões da questão social.

Nessa reflexão sobre Responsabilidade Social e sustentabilidade, estaremos evidenciando aqui a sua real aplicação pelas organizações em sua essência conceitual. É certo que muitas organizações a utilizam como uma forma de melhorar sua imagem perante a população. Mas a análise está, em seu verdadeiro significado, em relação aos objetivos da educação em intersecção com a realidade social. Para tanto, partiremos da lógica empresarial na explicação deste conceito para compreendermos, em sua essência, a lógica educacional.

Para isso, precisamos elucidar o que é “educação”, referindo-nos à escola e delimitando o objetivo deste trabalho. Desta feita, não trataremos a educação como algo generalizado na sociedade; é certo que a educação se faz em diferentes lugares (na família, na igreja, nos sindicatos, no trabalho). Sabe-se que toda sociedade educa seu povo de acordo com sua cultura e suas ideologias. No entanto, referimo-nos aqui à “educação escolar” em todos os seus níveis por se tratar de uma análise sobre a “Responsabilidade Social”.

Nenhuma ação humana resulta uma atividade isolada do conjunto de sentidos que caracterizam o mundo histórico e social da pessoa. Neste ponto, entende-se a incoerência da transposição didática forçada pelos sistemas de governos personalistas para atingir os propósitos das ideologias dominantes. Quando se fala em educação, muitos são os sentidos e os significados que não podem estar atrelados a um único segmento apenas, mas a uma interação entre as diversidades subjetivas.

A sala de aula não é simplesmente um cenário relacionado com os processos de ensinar e aprender, nela aparecem, como constituintes de todas as atividades aí desenvolvidas, elementos de sentido e significação procedentes de outras “zonas” da experiência social, tanto de alunos quanto de professores. **Na sala de aulas se geram novos sentidos e significados que são inseparáveis das histórias das pessoas envolvidas,**

assim como da subjetividade social da escola, na qual aparecem elementos de outros espaços da própria subjetividade social. Esta representação da educação apresenta a escola numa relação inseparável com a sociedade como um todo, assim como inseparável das histórias singulares de seus protagonistas, o qual é outra expressão das subjetividades social, que aparece diferenciada nas histórias individuais. (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 2, grifo nosso).

Diante desta complexidade, as funções da escola deixam de aparecer como processos isolados e fragmentados, para surgir como momentos de sistemas mais complexos, dentro dos quais se constituem em sua significação e sentido.

A partir destas considerações, este trabalho parte do seguinte problema a ser compreendido: A educação apresenta sustentabilidade quanto aos objetivos de sua função social na contemporaneidade? Entende-se como função social a formação do sujeito crítico, problematizador, assim como a sua contribuição cultural e social.

Para tentarmos responder a esta questão, vamos refletir a relação entre a infraestrutura e a superestrutura educacional, assim como distinguir a relação entre Responsabilidade Social e Função Social, tendo como ponto de partida observar qual é a intencionalidade da política na área da educação.

Partindo deste problema, tem-se como objetivo geral analisar a Responsabilidade Social, verificando a linguagem ética e estética da educação escolar, tendo como objetivos específicos: 1º. compreender o sentido da Responsabilidade Social na educação escolar quanto à sua infraestrutura física e humana; 2º. averiguar a dimensão ética ou estética da Responsabilidade Social Educacional; e 3º. Propor uma base para a responsabilidade social educacional visando a uma aproximação entre a consciência e a prática.

O objetivo proposto na relação “Ética ou Estética” é apresentar uma educação cuja essência não seja mascarada ou apresentada como aparências apenas. Sabemos que todo procedimento possui ou deveria possuir um caráter ético, o qual deve estar fundamentado na consciência de um ser livre e autônomo. Indenpendente de um procedimento ético já existente, a educação necessita de uma nova ética, de uma nova postura, para, conseqüentemente,

moldar uma nova estética. Parte daí a essência de nosso estudo, em que o propósito da educação é ser emancipadora, autônoma.

O sistema ético, Bittar (2002, p. 43 e 44) afirma que, “apesar de prescrever suas próprias medidas e limites para o comportamento, apesar de esquematizar o direcionamento da ação humana, apesar de prescrever seu próprio conjunto de códigos de atuação singular e social, não exclua a possibilidade de outras éticas.”

Portanto, o nosso objetivo é apresentar uma nova linguagem, a “Responsabilidade Social na Educação Escolar”, que representa e complementa os propósitos da educação a partir de uma “nova ética”.

O que se designa uma nova linguagem e uma nova ética é a proposta de criar um conjunto de vetores para resolver as lacunas existentes no processo educativo pelo qual o compromisso social se efetiva, ou seja, por um lado que valorize a informação considerando o indivíduo não apenas como receptor, mas, segundo comentam Sabroza, Leal e Buss (1992, p. 90) sobre uma nova ética, “garantindo o acesso ao conhecimento acumulado pela sociedade. **Informação dirigida para o desenvolvimento de estratégias de produção autônomas e não para definir padrões de consumo.**” (grifo nosso). Como produção autônoma, podemos entender não somente produções no sentido da economia informal ou subterrânea, mas também intelectual e crítica. Que o estudante não aprenda apenas fazer um balanço crítico das contribuições teóricas, mas que tenha condições de formular contribuições originais, abrindo novas possibilidades de reflexão. É a partir daí que encontramos uma educação pura, emancipadora, liberta e que possa ser julgada do ponto de vista da ética e, conseqüentemente, renovada.

Portanto, a nossa reflexão perpassará pela estética em duas dimensões: primeiramente, considerando o principal sentido da educação, o compromisso social perante o agir ético; a segunda trata-se das aparências cujas perspectivas perfazem os interesses particulares das elites governamentais e educacionais.² É um tratamento colonialista em que o centro de decisão se encontra no outro. É uma forma de não perder o poder e o domínio dos sistemas

² “Uma cultura vinculada aos seus interesses e não à cultura das elites.” (GADOTTI, 1987, p. 27).

sociais. Como comenta Freire (2011, p. 48), “As massas querem participar mais da sociedade. As elites acham que isto é um absurdo e criam instituições de assistência social³ para domesticá-las.” Vemos aqui o oposto da liberdade. Neste contexto, o comportamento paternalista causa cada vez mais alienação e dependência, ao invés de trazer libertação.

Ou seja, para trabalhar com a educação estética, é preciso deixar de lado toda e qualquer ideia de modelo estético pré-estabelecido, aquela determinada principalmente pelas transposições didáticas.⁴

Educar esteticamente hoje é ensinar a ver, a ouvir criticamente, a interpretar a realidade. É também permitir que desde cedo crianças e jovens percebam o valor de uma obra e aprendam a observá-la.” Percebe-se assim que esta forma de educação prima pelo individual, pela sensibilidade, pela beleza na sua dimensão mais ampla. Assim, a educação estética não pode dissociar-se da educação ética, nem das condições históricas e culturais. (PIGATTO, 2006, p. 2, grifo nosso).

Este foco tem trazido mudanças nos conceitos e objetivos correntes, uma vez que até bem pouco tempo atrás se considerava como padrão somente o crescimento econômico. Neste novo padrão, acrescentam-se os aspectos sociais e ambientais que passaram a constituir importantes elementos a serem incorporados na dinâmica econômica.

Nesta perspectiva, vê-se como um espelho para a análise dos problemas educacionais, que, da mesma maneira, têm em suas políticas as orientações do banco mundial, mascarando os desafios internos decorrentes da infraestrutura econômica, social e política direcionada ao ensino. A educação brasileira, há algum tempo, vem se pautando em números e estatísticas, priorizando sua imagem frente aos organismos internacionais sem se deter às especificidades naturais e qualitativas.

³ A Educação é um direito social (Artigo 6º. Da Constituição Federal), e Assistência Social não pode ser caracterizada como prática assistencialista.

⁴ **Transposição didática** – Segundo estudiosos da educação, este termo foi introduzido em 1975 pelo **sociólogo Michel Verret** e teorizado por Yves Chevallard no livro *La Transposition Didactique*, em que mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola. (MENEZES, 2002, p.01).

Um exemplo disso são as políticas sociais na área da educação superior, buscando-se as garantias para as classes menos favorecidas, conforme comenta Prazeres (2007, p. 2):

A garantia de educação superior para a classe menos favorecida seduz a muitos, pois não é de hoje que temos a firme convicção de que a educação deve ser assegurada como um direito e não como privilégio. **Contudo, há que se questionar em que cenários as atuais políticas de financiamento acontecem e a que interesses realmente atendem.** As políticas que vêm sendo adotadas para garantir o aumento das vagas no ensino superior seguem no contexto das políticas de privatizações determinadas, em síntese, pelos “aconselhamentos” do Banco Mundial. (grifo nosso).

Portanto, o crescimento qualitativo da educação deve se pautar dentro de uma perspectiva ética e responsável e não por uma estética estabelecida pelos bancos mundiais, enquanto a realidade interna é mascarada para mostrar uma aparência irreal, buscando atingir os interesses externos à própria educação.

Partindo deste princípio, buscamos trabalhar a Responsabilidade Social na Educação escolar como uma necessidade de não só ampliar a consciência e a responsabilidade, tendo como foco o desenvolvimento educacional e a sua Sustentabilidade, mas torná-las práticas para uma educação autônoma e emancipadora.

Como influência das políticas públicas estabelecidas para alcançar os objetivos, a percepção é a de que a aprendizagem está sendo direcionada também para os objetivos e não para o indivíduo; está apenas passando pelo educando para atingir os objetivos, sem antes ter o papel transformador, cujo reflexo objetiva torná-lo um sujeito crítico e consciente da realidade. No entanto, a escola contemporânea não está preparada nem para formar o sujeito e nem o trabalhador. Em outras palavras, como veremos com mais precisão no segundo capítulo, a superestrutura educacional influencia a infraestrutura quando deveria ocorrer o inverso.

Diante dessas aparências desenhadas pelas ideologias das políticas governamentais, perpassa-se pela necessidade de compreender a realidade do educando quanto à sua formação, em que se pensa numa formação

moral e ética e não apenas enquanto sujeito técnico e do trabalho, ou seja, enquanto mão de obra qualificada.

Em se tratando de aprendizagem, os conteúdos apresentados nas escolas não têm por objetivo esclarecer seus significados apenas, mas, por meio do conhecimento, levar o educando à capacidade de refletir, tematizar e problematizar a própria realidade, como Aristóteles se referiu à ética: “Não se estuda ética para saber o que é virtude, mas para aprender a tornar-se virtuoso e bom; de outra maneira, seria um estudo completamente inútil”. (ARRUDA; WHITAKER; RAMOS, 2003, p. 43).

Sendo a escola o reflexo da sociedade, cabe a ela formar sujeitos reflexivos e críticos, éticos, aptos à construção de uma sociedade com padrões sustentáveis. Mas até que ponto os fatores estéticos interferem nesses padrões?

Estaria a escola proporcionando estudos, quanto à formação do indivíduo, de forma útil, visando apenas contemplar as exigências do mercado? E os efeitos dessa realidade não estariam influenciando de forma conjunta escola, família, estado, etc., toda uma sociedade?

A Responsabilidade Educacional no século XXI tem como compromisso acompanhar a dinâmica do desenvolvimento social. É crescente o movimento pela ética e responsabilidade social das instituições. Multiplicam-se os eventos nacionais e internacionais com o objetivo de discutir conceitos práticos e indicadores que possam efetivamente definir uma empresa com uma postura cidadã. E a escola? Quais movimentos discutem esses conceitos? A sua participação é preponderante no conjunto das instituições que visam à construção de uma sociedade estruturada e justa. A escola é um espaço de construção da cidadania, por este motivo a prática de Responsabilidade Social deve ser constante desafio.

Como comenta Souza (2006, p. 1):

Até que ponto nossas escolas e universidades primam pela formação de uma cultura que não privilegie somente o que o mercado deseja? Será que nosso modelo educacional esqueceu a formação universal? E se rendeu às necessidades e exigência de um mercado caracterizado pela volatilidade e transitoriedade de seus desejos?

A citação acima resume bem uma das tentativas de análise deste estudo, que tem como objetivo mostrar a relevância dos pressupostos fundamentais necessários que permitem colocar o ser humano em reflexão sobre sua própria existência (Ex-Sistente). É este o grande desafio para a educação.

Busca-se, no segundo capítulo, uma análise sobre a educação escolar com relação ao seu formato. O propósito será analisar as políticas educacionais e seu desenvolvimento em comparação com a dinâmica do desenvolvimento social.

Esses paradigmas nos direcionam a uma reflexão: É realmente possível uma sociedade sustentável pelas condições atuais de educação? Como poderia ser um modelo sustentável? É sobre este ponto de vista que se procura discutir a Responsabilidade Social, refletindo as questões da Ética e da Estética como um desafio para a educação escolar. Ou seja, o problema deve caminhar na compreensão das diferenças entre a essência da ética, de um lado, e a conduta do politicamente correto, que nada mais é do que um agir de simples aparências ou esteticismo, de outro.

Supõe-se que o problema da educação não está em si mesmo, mas na estrutura cultural e política. São os problemas da educação situações decorrentes da própria escola ou consequências de uma causa maior? Eis o ponto de vista a refletir. A educação escolar como foco de atenção aos muitos problemas diagnosticados pela doutrina pedagógica na sociedade contemporânea, salvo algumas exceções, provavelmente perpassa por um desvio de análise. Por este desvio, entende-se a forma como se percebe nos “efeitos” a própria “causa”. Disto, podemos afirmar que a “educação” não está contribuindo adequadamente como elemento central na formação da identidade do sujeito. O “trabalho” tornou-se o elemento central. É a partir deste princípio que se encontra uma lacuna, faltando algo mais na formação do sujeito, pois uma educação para ser sustentável não se resume na formação de uma cultura que privilegie somente o que o mercado deseja. Um cidadão não se cria apenas pelo trabalho.

As diversas teorias na área da educação escolar surgidas nos últimos anos valorizaram uma determinada estética educacional, tendo como propósito discutir os efeitos, as consequências, e não as causas.

Se, por um lado, procura-se entender a realidade do educando com todos os aspectos que perfazem sua personalidade enquanto sujeito de suas próprias ações, por outro, buscar-se-á no, terceiro capítulo, compreender a realidade do educador, tão importante quanto aquele no processo educativo. É cultural o foco no educando quando se trata de educação, ausentando-se total ou parcialmente todos os outros aspectos, como os desejos e as necessidades individuais do educador, por exemplo, enquanto profissional na divisão social do trabalho. Ou seja, a busca de sua própria identidade enquanto profissional.

De acordo com Stuart Hall (2006, p. 11), “na visão sociológica clássica a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’ [...]” A identidade, partindo desta concepção, preenche o espaço “interior” e o “exterior” quando seu desejo é concretizado.

A necessidade de abordar o tema da complexidade educacional decorre da percepção sobre o incipiente processo de reflexão acerca das práticas existentes e das múltiplas possibilidades de, ao pensar a realidade de modo complexo, defini-la como uma nova racionalidade e um espaço onde se articulam natureza, técnica e cultura. Refletir sobre a complexidade educacional abre uma estimulante oportunidade para compreender a gestação de novos atores sociais que se mobilizam para a apropriação e a compreensão da problemática social que interfere em todo o processo educativo.

Um desses autores é o educador, que tem um papel relevante no processo educativo por fazer parte da infraestrutura, a base de onde decorre a ação ensino-aprendizagem. Na divisão social do trabalho educacional, é o profissional que faz na prática a educação acontecer, é a operacionalização. Como diz Monteiro (2001, p. 9, grifo do autor): “Sem o *perfume deontológico da profissão* não se entra no reino da Pedagogia”.

A Responsabilidade Social na Educação refere-se ao compromisso social das instituições com todos os seus *stakeholders* educacionais. Ao mesmo tempo, precisa-se pensar em como fortalecer e desenvolver a responsabilidade educacional de cada ator de educação: os pais, como um dos mais relevantes nesse processo; os professores; os diretores; os prefeitos; os secretários da educação; o ministério da educação; enfim, todos

aqueles que têm ligação direta com a educação precisam assumir e desenvolver sua responsabilidade.

Quando falamos das responsabilidades dos pais como um dos *stakeholders* educacionais relevantes no processo ensino-aprendizagem, estamos dando ênfase em que, no mundo dos significados, a família é o mais importante na constituição da personalidade humana. No entanto, os padrões de comportamento do homem são resultado do processo de interação entre o indivíduo e o meio em que ele vive. E nessa formação, a família exerce papel decisivo. Mas, no desenvolvimento capitalista e em toda sua transformação, a família sofreu também processos significativos, por parte de uma gama de segmentos da sociedade que fizeram ocorrer a sua desestabilização. Neste contexto, vê-se a necessidade da responsabilidade de todos os segmentos da sociedade.

Numa situação mais imediata e específica em que se encontra a função social da escola está a figura do educador. Na relação ensino-aprendizagem, no que tange à construção da identidade, é percebida a reciprocidade de ambos, “educador e educando”, que se complementam e necessitam de condições em que possam perceber sua existência. Enquanto um constrói, o outro se reconstrói.

Neste sentido, a política educacional deve combinar ética da responsabilidade e ética da convicção. Ou seja, o processo ensino-aprendizagem não deve perpassar por uma educação utilitarista, considerando que cada indivíduo tem a sua especificidade, seu valor e sua importância na sociedade.

A teoria de Kant (1724-1804) contrasta fortemente com a do utilitarismo. A obrigação de tratar todas as pessoas como fins, não meramente como meios, proibirá o sacrifício de indivíduos pela causa do bem comum.

O que ocorre atualmente é que a ação do educador enquanto profissional está apenas como executora do processo ensino-aprendizagem, ou seja, é uma função tratada como meios para atingir os objetivos da superestrutura educacional.

Isto nos remete a uma necessária reflexão sobre os desafios, para mudar as formas de pensar e agir em torno da questão educacional numa perspectiva contemporânea. Refletir sobre a ética é de fundamental importância,

pois o tema é visto como polêmico e contemporâneo. No entanto, adotar uma postura ética frente a uma realidade tão conturbada é extremamente desafiador, mas necessário.

Neste contexto, vê-se como objetivo principal deste trabalho discutir uma base para uma lei de responsabilidade social educacional, visando a uma aproximação entre a consciência e a prática. Da mesma maneira, busca-se contribuir como base para um possível código de ética do professor.

1 COMPREENDER O SENTIDO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUANTO À SUA INFRAESTRUTURA FÍSICA E HUMANA

1.1 RESPONSABILIDADE SOCIAL E SUSTENTABILIDADE

Para chegarmos à origem e ao surgimento da responsabilidade social na educação, vamos primeiramente analisar este novo termo para trazê-lo posteriormente para o campo da educação escolar. Quanto a este conceito, temos que levar em consideração diversos fatores históricos, dos quais a preocupação quanto à responsabilidade social deve ser discutida à luz dos movimentos do capitalismo contemporâneo.

Após a Segunda Guerra, a economia cresceu continuamente, nos moldes das teorias econômicas de John Maynard Keynes (1883-1946 – Inglaterra), que propunha a intervenção estatal na vida econômica, bem ao contrário do que pregava a ideologia liberal. Houve aumento de produtividade, pleno emprego e crescimento da renda *per capita*. Constituiu-se o sistema de proteção social mais sofisticado que a humanidade conseguira construir. E mantiveram-se os sistemas democráticos com participação maciça da população por meio da intermediação dos partidos políticos. Adam Smith era estudado apenas pelo seu valor histórico. A época era keynesiana e antiliberal, assentada em um pacto entre o capital, o trabalho e o chamado Estado de Bem-Estar Social (*welfare state*), que tinha um papel ativo no controle das crises econômicas e no comando do desenvolvimento. A responsabilidade social era assumida pelo Estado. (ROMAN, 2004, p. 36-37).

Com as crises subsequentes, aparecem os ideólogos do neoliberalismo denunciando todas as consequências negativas a partir do Estado do Bem estar Social. Para eles, o *welfare state* deveria ser desmontado, e medidas deveriam ser tomadas, como a privatização das empresas estatais e o esvaziamento dos sindicatos.

Entre as medidas econômicas, desde Adam Smith passando pelo Estado do Bem-Estar Social de Keynes e seguidas pelos neoliberais, nota-se a ausência das funções sociais que competem ao Estado, conforme comenta Roman (2004, p. 37):

O esvaziamento da capacidade do Estado para cumprir funções sociais, que lhe cabiam historicamente, deixou um vácuo que deve ser preenchido. Inseridos nesse cenário é que devemos refletir sobre os discursos produzidos hoje sobre a responsabilidade social das empresas.

À medida que a empresa foi se vendo obrigada a repensar alguns de seus valores no sentido de constituir mais que uma realidade econômica, foi sendo incorporada à sua filosofia um contexto social, dentro do qual se estabeleceram responsabilidades.

É certo que algumas empresas ou outras instituições utilizam o termo *Responsabilidade Social* como *marketing* para mostrar uma boa aparência aos consumidores ou clientes e, muitas vezes, confundem filantropia com o real significado do termo *RS*. No entanto, a nossa análise está em cima do real significado e não da ação distorcida das instituições quanto a este conceito. A Responsabilidade Social deve constar no planejamento estratégico de qualquer instituição, tendo como propósito a sustentação e a continuidade daquilo que foi projetado. Daí o nome *Sustentabilidade*: aquilo que se sustenta por si só, cujo trabalho proferido pelo projeto alcance o objetivo esperado e significativo, que seja assíduo, que se preserve e se desenvolva. Já no caso da filantropia, não há uma responsabilidade, uma transformação e um real desenvolvimento, e sim uma dependência. É considerada como uma assistência que ocorre esporadicamente sem a responsabilidade de prestação de conta, portanto não há necessidade de constar no balanço social das instituições.

É neste sentido que analisamos a relação “ética e estética” no contexto da educação. Estética no sentido das aparências, em que se mascara uma realidade.

Por que trazer um conceito empresarial para o campo da educação?

Primeiro, porque é possível pensar *Responsabilidade Social* separado da empresa. Considerando a raiz etimológica da palavra, não é um termo estritamente da empresa; digamos que ela se apropriou para alcançar um objetivo. É preciso apenas ressaltar que este objetivo empresarial precisa ser analisado quanto ao comportamento ético e estético.

Assim como ocorre com o termo *Responsabilidade* na área jurídica, que não é uma obra dos juristas; assim, por significar uma obra da moral, passou a pertencer ao campo do direito:

O termo *responsable*, assim formado nos séculos XIII e XIV, não é obra de juristas, mas é, exclusivamente, uma criação da moral. Ele será, bom tempo depois, transportado para o terreno do direito, mas já desenhado por alguns séculos dessa carga moral atribuída pelo termo *responsabilitas*, *responsabilit*. (HIRONAKA, 2002, p. 77).

Mas, ser transportado para o terreno do direito não o torna um domínio privado dos juristas; portanto, no caso da Responsabilidade Social, não podemos considerar como um domínio privado das empresas, porque a ética e a moral que abrangem tal significado devem compreender a relação entre o indivíduo e a sociedade no seu conjunto e na sua interação.

Segundo, porque é necessário pensar qual foi a influência das diversas ideologias que buscaram resolver os problemas econômicos na sociedade e, conseqüentemente, das empresas e que desencadeou sérios problemas na sociedade e no processo educativo. Tais problemas são oriundos de uma mesma raiz.

Terceiro, devemos pensar e refletir em que medida isso vai mudar o que denominamos problemas na educação. A educação escolar precisa ter uma base sólida, acompanhar a dinâmica do desenvolvimento social e não o que pretende a “ideologia partidária”, o que explica uma não continuidade na política de educação, ela muda de acordo com quem está no poder. É importante ressaltar que, quando mencionamos a Responsabilidade Social na educação escolar, o resultado esperado é uma educação sustentável, assídua, significativa, ética, transparente etc., independentemente do discurso de que cada governante tem a sua ideologia e são eles quem disponibilizam os recursos, cabendo, portanto a eles, ditar as normas de acordo com seu modo de pensar educação. Este discurso é equivocado, na medida em que os recursos são provenientes do próprio trabalhador. Portanto, o governo deve ser democrático e participativo, a sociedade precisa participar das decisões, pois é ela que cria os recursos para nela e dela os problemas serem resolvidos.

Assim, parte do valor criado pelas classes trabalhadoras e apropriado pelo Estado e pelas classes dominantes é redistribuída à população sob a forma de serviços, entre, os quais se encontram os serviços assistenciais, de provisão e “sociais” em sentido amplo. É assim que tais serviços, em sua realidade sustencial, **não são mais que uma forma transfigurada de porção de valor criado pelos trabalhadores e apropriado pelos capitalistas e pelo Estado, que devolve para a sociedade (e em especial aos trabalhadores, que mais fazem uso) sob a forma transfigurada de serviços sociais;** reafirmando, tais serviços, públicos ou privados, não são mais que a devolução às classes trabalhadoras de porção mínima do produto criado por elas, porém não apropriado, sob uma nova roupagem: a dos serviços ou benefícios sociais. (IAMAMOTO, 1997, p. 107, grifo nosso).

Quarto, quanto ao direito à educação, conforme proposto pelos direitos do homem e do cidadão, deve-se indagar se a educação em sua plenitude está realmente sendo proferida ao cidadão, ou melhor, se este está adquirindo conhecimento a ponto de se tornar de fato um cidadão. É esta uma das condições para que a educação possa se tornar sustentável e, conseqüentemente, cumprir com sua função social.

Qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias, produtividade, essas são as palavras de ordem do discurso neoliberal para a educação. Ao pensarmos em uma educação sustentável, responsável socialmente e ciente de que educação não se resume apenas à preparação para o mercado, é que mencionamos Freire (2008, p.33): “É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo”.

O direito à educação foi uma proposta do liberalismo clássico inserido nos direitos do homem e do cidadão; no entanto, ao contrário deste, o neoliberalismo ressalta mais os direitos do consumidor. As liberdades públicas e as democráticas ficam em segundo plano. O Estado deve se preocupar com os direitos sociais, o que é contestado pelos neoliberais.

A retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação e determina-lhe atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a

pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. As transformações socioeconômicas, nos últimos anos, fizeram com que as empresas e outros setores da sociedade repensassem suas condutas com relação às dimensões de sustentabilidade ambiental, social, econômica, cultural e espacial.

As empresas e outros setores da sociedade até então acostumados à pura maximização do lucro e à exploração de riquezas, perceberam a necessidade (ou foram forçadas por ela) de exercer a responsabilidade social perante as novas tendências e a dinâmica do desenvolvimento social.

Com o surgimento de novas demandas e maior pressão por transparências nas ações tomadas por esses setores, necessariamente estas se veem forçadas a adotar uma postura mais responsável em suas ações. Um diálogo mais participativo apresenta mudanças no comportamento das instituições e maior legitimidade.

É no mundo empresarial que surge o conceito de Responsabilidade Social. A prática agrega valor a empresas e produtos que se denominam socialmente responsáveis. A grande questão é que não é possível avaliar, com certeza, se uma empresa realmente cumpre os requisitos necessários para ostentar esse título. É neste momento que entra em ação o papel de todos os *stakeholders* que trabalharemos mais adiante. Cabe àqueles que têm ligação direta com a instituição fiscalizar a conduta, afastar-se do senso comum e ter uma visão mais crítica quanto ao comportamento desta com a sociedade.

Com o intuito de regularizar essa situação, foi concluída em novembro de 2010, em Genebra (Suíça), após dez anos de seu início, a formatação da ISO 26000 (International Organization for Standardization – Organização Internacional de Normatização), que pretende ser Guia Normativo das Diretrizes Internacionais de Responsabilidade Social.

Num estudo mais aprofundado do conceito de Responsabilidade Social a partir da ISO 26000, percebe-se que este conceito não se remete apenas às empresas, mas a todas as instituições, inclusive à educação. O que é ISO 26000? É um dos principais guias para as organizações no tocante a práticas de

gestão social e ambientalmente responsável com participação de diversas entidades de 90 países. O Brasil, onde o lançamento está sob responsabilidade da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas, e a Suécia são os países que lideram o grupo que trabalha sobre esta norma.

Ao contrário de outras ISOs, esta Norma não irá certificar as empresas, apenas indicar os conceitos sobre a ética da Responsabilidade Social. Os países representantes e membros da ISO têm como maior complexidade vencer as diferenças sociais, econômicas, culturais, ambientais, jurídicas para que esta norma seja adaptável a qualquer organização.

São vários os setores cujos países poderão indicar seus respectivos especialistas: governo; indústria; trabalhadores; consumidores; Terceiro Setor; serviços; e pesquisas. O objetivo, cujas diretrizes são bem mais amplas se comparadas ao início de seu surgimento, se estende para toda e qualquer instituição que pretende ser socialmente responsável. É a partir deste contexto que podemos refletir a ideia de uma educação socialmente responsável e sustentável. A ISO 26000 trabalha com as várias partes interessadas (*multistakeholders*).⁵ É um processo também com ONGs, com organizações, com governo, com a sociedade de modo geral. Quando os líderes de cada um desses seis setores participavam conjuntamente das discussões referentes à ISO 26000, eles acabavam formando os *multistakeholders*.

No caso da ISO 26000, podemos considerar que, em nível nacional, os *stakeholders* dos segmentos mais importantes de cada sociedade se reúnem, formam o *workgroup* (grupo de trabalho), formulam debates, discutem pontos específicos; enfim, tomam uma decisão consensual, para só então levá-la ao conhecimento das partes interessadas de todo o mundo, nas reuniões internacionais da norma. Os seis principais setores considerados pela ISO 26000 em cada país foram: Governo; Trabalhadores; Consumidores; Indústria; Organizações da sociedade civil, como ONGs; Outros (universidades, institutos científicos, centros de pesquisa...).

⁵ *Multistakeholders*– é um processo de troca mútua. Os *stakeholders* de um determinado setor se reúnem com líderes dos outros setores da sociedade e trocam experiências. Exemplo: os *stakeholders* do setor de educação apresentam sua experiência de Responsabilidade Social e, ao mesmo tempo, colhem o que os outros *stakeholders* (de outros setores) tiveram para contribuir. Assim, este líder ganha mais conhecimento, e o grupo como um todo também.

Vários são os setores que se podem direcionar para a “educação”. A própria sustentabilidade da norma depende da forma como se educa. Por isso, a educação tem um papel relevante tanto interna quanto externamente.

Qualquer organização, a própria sociedade, as empresas de modo geral e o governo (e aqui se contempla o próprio sistema educacional) podem se utilizar desse guia para aferir seu tipo de conduta. Justamente por ser um conceito de difícil aferição é que países do mundo todo se uniram para discute-lo.

Quando se fala em empresa, deve-se compreender que no Brasil crescem também as empresas privadas na área da educação, e, nesta relação entre empresa pública e privada, já se percebe o primeiro grande problema. Na sua maioria, as privadas estão bem mais equipadas e estruturadas, o que estabelece certa distância entre uma e outra. Muitas das escolas públicas são esquecidas, sem nenhuma estrutura física adequada para um ambiente saudável e sustentável e quase sempre sem os recursos pedagógicos necessários para a atuação dos profissionais.

Um aluno que completa o ensino fundamental em colégio privado sabe, em média, mais que um formado no ensino médio público. É o que apontou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do Ministério da Educação. Apesar da distância que separa a rede pública da particular ter caído entre 2005 e 2009, a desigualdade entre as duas redes ainda é grande. “Os professores da rede pública são menos motivados e os recursos pedagógicos são menores. Além disso, o aluno da instituição privada, normalmente, tem um nível socioeconômico mais alto e chega na escola com um capital cultural maior”, explica Maria Márcia Sigríst Malavasi, doutora em educação e coordenadora do curso de pedagogia da Universidade de Campinas (UNICAMP) (BONINI, 2010, p. 3).

Na perspectiva neoliberal, vemos um raciocínio tecnicista, cujos problemas sociais, políticos, econômicos são vistos como eficientes ou ineficientes. Na comparação entre a escola pública e privada, não levam em conta a diferença social existente entre ambas nem o capital econômico de cada uma. Portanto, quase sempre se fala em qualidade total na educação, pensando a escola como um negócio, como se fosse um bem a ser administrado.

Quando se fala em qualidade total não tem como pensar em uma educação sem autonomia, democrática, cujos *stakeholders* têm participação assídua e cujas decisões são horizontais, tendo a verticalidade apenas como garantia do cumprimento das ações do ponto de vista de sua constitucionalidade.

Compreendidas nestas características, a educação escolar caminha de forma natural, não precisa de *marketing*, nem de certificação para identificá-la como uma instituição socialmente responsável. Não se mistura educação com *marketing* político, nem muito menos com a forma de administrar uma empresa. Basta deixá-la autônoma tanto em relação ao seu quadro de profissionais que são os especialistas em suas funções quanto à sua própria estrutura imbuída de um compromisso social e ético.

O propósito deste estudo não é apontar quais instituições escolares são responsáveis socialmente ou não, mas, sim, destacar uma necessidade que deve constar no planejamento estratégico tanto das escolas quanto de quem as legisla e administra no plano educacional.

Portanto, a Responsabilidade Social na Educação escolar não precisa de certificados quanto à ISO 26000. Aliás, esta é uma das características da própria norma. Quando qualquer instituição quer ser responsável socialmente, ela não precisa de certificado. A instituição escolar precisa apenas utilizá-la como parte de seu compromisso social.

As instituições simplesmente atuam no sentido de ajudar na construção de um ambiente social mais limpo ou com mais valorização da pessoa humana, das comunidades, levando a elas esses valores éticos, ou seja, a forma como as pessoas se posicionam perante o mundo em que vivem e a relação social entre elas. Alguns valores são indispensáveis e insubstituíveis, como justiça, liberdade, honestidade, amor, prudência, responsabilidade, sinceridade e respeito.

Por este caminho, entende-se que uma instituição escolar verdadeiramente prudente quanto ao seu compromisso social e educacional não precisa de selo, ela o será por conta de sua própria natureza ética. Não há uma troca; as escolas, as pessoas o são por sua própria liberdade. Neste sentido, o selo é desnecessário. A sociedade e as instituições por ela governadas têm que ser livres, para que, assim, possam ser julgadas do ponto de vista ético.

Neste contexto, como em todos os setores da vida social, é a participação da sociedade que pode aferir isso de forma substancial. Novamente, a importância dos *stakeholders*.

O Brasil é um dos líderes na execução da ISO juntamente com a Suécia. O país tem tido um papel importante nessa questão internacional, mostrando a sua competência para levar adiante um projeto de tamanha relevância para a sustentabilidade em todas as suas dimensões; inclui-se aqui inclusive as instituições acadêmicas.

O Brasil, através da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas, e a Suécia, representada pelo SIS – Swedish Institute of Standardization, são os países que lideram o grupo de trabalho internacional da International Organization for Standardization (ISO), responsável pelo desenvolvimento da futura norma internacional de responsabilidade social: a ISO 26000. A construção da ISO 26000 apresenta duas características inéditas. Pela primeira vez, um país em desenvolvimento está na liderança de um grupo de trabalho para a elaboração de uma norma técnica internacional no âmbito da ISO. Ainda, esse grupo de trabalho tem uma estrutura especial de funcionamento, da qual participam seis grupos de stakeholders: indústria, trabalhadores, consumidores, organizações não governamentais, governo e serviços de suporte de normalização, **consultorias e instituições acadêmicas**. Além, de multistakeholders, o grupo de trabalho é representado por cerca de 400 especialistas de cerca de 90 países. (CARVALHO, 2009, p. 1, grifo nosso).

1.2 RESPONSABILIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Na atualidade, as empresas tomaram para si a tarefa de promover o bem-estar junto à sociedade. Essa mudança de paradigmas é focada na solidariedade, na atenção aos problemas sociais, na prática de comportamentos éticos, na valorização do caráter e na diminuição das desigualdades. São práticas que nos remetem à compreensão de uma instituição socialmente responsável, mais humanizada. Essa compreensão se dá em todos os campos da atuação humana. Do ponto de vista das novas exigências da sustentabilidade, há necessidade de um novo conceito de responsabilidade social, agora, nos parâmetros da educação. É a partir desta compressão que procuramos refletir sobre este novo conceito. Ashley (2002, p. 6) assim define Responsabilidade Social:

[...] compromisso que uma organização deve ter para com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que a afetem positivamente, de modo amplo, ou a alguma comunidade, de modo específico, agindo proativamente e coerentemente no que tange a seu papel específico na sociedade e a sua prestação de contas para com ela. A organização, neste sentido, assume obrigações de caráter moral, além das estabelecidas em lei, mesmo que não diretamente vinculadas a suas atividades, mas que possam contribuir para o desenvolvimento sustentável dos povos. Assim, numa visão expandida, responsabilidade social é toda e qualquer ação que possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade.

Podemos praticar a Responsabilidade Social de diversas formas, contanto que esteja no planejamento estratégico e não seja apenas de forma filantrópica. Este conceito, na sua prática, pode ser realizado por indivíduos, instituições de ensino e empresas, porém seu foco sempre será a educação e terá como resultado a sustentabilidade e sua emancipação.

Para o pensamento pedagógico emancipatório, a escola, por exemplo, deveria ser igual para todos. Deste ponto de vista, podemos resumir algumas ideias de Paulo Freire.

[...] educação não pode reduzir-se a depositar ideias em outros. Para que exista diálogo não pode haver dominação nem imposição, mas é fundamental existir um compromisso para com os homens e uma característica fundamental: humildade. Afinal, a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade (FREIRE, 1987 p.83).

As aspirações e os interesses globais da sociedade devem se sobrepor aos interesses de instituições específicas, atitudes personalistas de governos ou de grupos, sejam políticos, econômicos ou pessoais. A defesa última de Paulo Freire em prol da resistência invoca o “projeto histórico” em permanente construção: “Fugir da concretização deste compromisso é não só negar-se a si mesmo como negar o próprio projeto nacional.” (FREIRE, 2011, p. 32).

O propósito principal da Responsabilidade Social na Educação é o de se caracterizar como Responsabilidade cidadã, conseqüentemente elevar o indivíduo à condição de existência.

A Responsabilidade Social abrange esses valores e, no caso da educação, considerando não somente na escola, mas em todos os setores da

sociedade onde se aprende com a vida, está a gênese da valoração da pessoa humana, pois é a partir dela que se encontra a coerência quanto à alteridade, ou seja, estar no lugar do outro para então respeitá-lo. É a ausência desta alteridade que nos leva a deparar com os conflitos.

Nesta perspectiva, não estamos nos referindo apenas à relação aluno e professor, mas a toda relação que abrange o ensino, embora não seja apenas na escola, mas também na família, no trabalho, enfim, na sociedade. Portanto, deste ponto de vista, a alteridade é o ponto-chave da Responsabilidade Social na educação escolar devido à sua importância na transformação da sociedade.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 67).

Dentro desta realidade, de que trata o conceito Responsabilidade Social na educação? Como devemos praticá-la? O nosso objetivo é propor uma base para uma lei de responsabilidade social educacional visando a uma aproximação entre a consciência e a prática. A educação, sofre em parte pelas consequências de um tempo em que a socialização primária está perdendo espaço para a secundária, diante das novas formas de organização familiar e das novas necessidades. Nos dias hodiernos, uma das maiores crises que encontramos estão nos modelos e nas relações familiares, condição esta em que aprendemos os primeiros valores. É neste contexto que vemos a socialização secundária avultar.

A educação que ocorria na família está cada vez mais perdendo espaço para outros segmentos, como a escola, o trabalho, a igreja, os amigos etc. Torna-se importante refletirmos os valores que sustentam essa ideia, ou seja, a Responsabilidade Social na educação escolar e, por conseguinte, entender qual a sua função social.

Na evolução natural do mundo moderno, muito se fala das novas tecnologias, o que, sem dúvida, é essencial para o desenvolvimento humano, principalmente considerando as tecnologias no âmbito da educação escolar, como menciona Freire (2011, p. 28):

[...] se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa.

No entanto, em conjunto com a evolução tecnológica, devem-se compreender as novas formas de lidar com elas (ciência e tecnologia). A educação escolar precisa, no contexto das sociedades contemporâneas, se adequar às novas tendências. É preciso ressaltar, porém, que a incorporação das TICs na escola não pressupõe maior qualidade no ensino, se não proporcionar discussões sobre os conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e os relacionamentos entre os *stakeholders* escolares.

Neste contexto, identificamos uma sociedade dinâmica, permeada pela tecnologia, enquanto que a educação escolar se apresenta de forma lenta. É neste intervalo temporal que a sociedade tem colocado novos desafios ao processo de ensino-aprendizagem. Pelas novas tecnologias e com a necessidade de inserir-se globalmente, a educação escolar precisa repensar essas transformações, superando o modelo tradicional de educação escolar, que dificulta a interação e a mediação dialógica.

A Responsabilidade Social tem esta perspectiva de acompanhar esta desproporção entre a educação escolar e a sociedade. Tem a necessidade de tratar as informações de forma coerente com os valores sociais.

Os valores vão se alterando até mesmo por questões históricas. O que vemos hoje e causa preocupação é o volume de informação. Um jovem que utiliza a internet tem acesso a todo um mundo novo, diferente do dele. Ele vai se valer dessas informações para criar o seu conceitual, sua referência de valor, do correto ou não. Até pouco tempo atrás a família era a principal formadora dos valores. O que aconteceu no decorrer do século XX é que tivemos um esvaziamento da família em virtude do trabalho. A criança passa quase todo tempo na escola e ela não tem função de dar educação moral e sexual, por exemplo. **Se não pensarmos em uma nova forma de fazer com que os indivíduos se encontrem, a tendência é eles começarem a procurar outros valores.** (SANCHES, 2010, p. 12, grifo nosso).

Atualmente, há um déficit na formação afetiva. A ausência de valores afetivos, no nosso entendimento, reproduzirá esse vazio axiológico. A crise de valores, onde tudo é valor, acaba conseqüentemente por inexistir quanto ao seu próprio significado.

Por outro lado, tudo termina na escola. A deficiência da sociedade proveniente da anomia que há em seus “valores” faz da instituição de ensino um ambiente com déficit relacionado à sua estrutura educacional.

Como comenta Postman (2002, p. 140):

Em seu amplo estudo da democracia na América, Alexis de Tocqueville concluiu que todos os nossos problemas políticos terminam nos tribunais. Se existisse um sistema de escola pública na época de redação do livro, Tocqueville poderia ter acrescentado que todos os problemas sociais da América terminam na escola.

Considerando que a escola é reflexo da sociedade, entendemos que os problemas que se encontram nela, salvo algumas especificidades, não são originários dela mesma. Os problemas da educação decorrem da complexidade de relacionamento e interações da vida social. Estes acabam adentrando no ambiente escolar e em todos os campos em que a educação se faz presente.

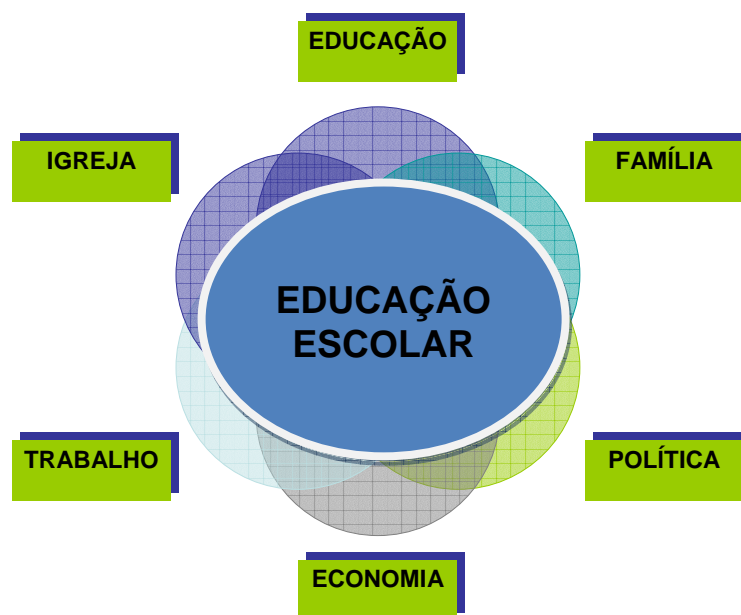
Com o passar de cada momento histórico e sua cultura correspondente, os valores foram mudando. As questões a serem refletidas querem entender em qual direção cada instituição tem caminhado sob o efeito e a influência do desenvolvimento social e identificar quais os compromissos e as implicações deontológicas para esta relação entre educação e as demais instituições sociais.

Se a educação ocorre dentro e fora da escola, certamente a responsabilidade é social e não apenas responsabilidade do Estado, que, em suma, é responsável pela organização e controle social, cuja ação é fiscalizar, colaborar e, principalmente, fornecer subsídios para que as ações sejam ativas em cada realidade. No entanto, é possível ressaltar que a educação escolar administrada como instrumento político impede seu desenvolvimento espontâneo e natural, tirando-lhe sua autonomia e vivência democrática. O sistema educacional não se consolida porque a política do Estado não visa ao bem

comum. Sua prática é política personalista e burocrática, o que impede soluções essenciais da educação escolar. Partindo deste princípio, percebe-se a ausência do suporte moral e ético na forma de conduzir a educação escolar no Brasil, o que nos faz perceber uma educação não sustentável.

A escola é um espaço para o desenvolvimento do pensamento lógico, da linguagem, da capacitação científica, interação social. Cada instituição deve dar sua contribuição social, possibilitando, desta forma, a educação como um todo.

Figura 1 – Sociedade e Educação – Interação Social



Fonte: O autor.

Portanto, embora tenhamos discutido o conceito de Responsabilidade Social na Educação escolar, é preciso ressaltar que a educação ocorre além dos muros da escola e que tem um grau de influência considerado com relação ao âmbito escolar, com o qual deve haver uma interação.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para *aprender*, para *ensinar*, para aprender-e-ensinar. Para *saber*, para *fazer*, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1985, p. 7, grifos nossos).

Neste sentido, entendemos que a educação é um dever de todas as instituições que perfazem o corpo social. Desta maneira, além de considerar as instituições sociais como um ambiente em que ocorre também a educação, estas devem contribuir com a própria educação escolar, como, no mínimo, um ato de Responsabilidade Social. Da mesma forma, consideram-se as relações e as interações favoráveis à dinâmica social. Podemos considerar a educação de uma forma geral, do mesmo modo que a UNESCO considera a educação superior, conforme artigo 6º.⁶

Deve ser avaliada em termos do ajuste entre **o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam**. Isto requer padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, uma articulação melhor com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais, incluindo o respeito às culturas e a proteção do meio-ambiente. (UNESCO, 1998).

Nesta questão entre “**o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam**” é que vamos refletir sobre a função social da educação, os padrões éticos e a Responsabilidade Social. A Educação por si só se desenvolve naturalmente de acordo com a necessidade da própria sociedade.

A intervenção do Estado na educação deve ter como prioridade garantir os direitos constitucionais, a infraestrutura escolar, a sua manutenção e corrigir as falhas no processo educativo. Cabem ao Estado o uso eficiente dos recursos públicos, maior controle quanto às verbas direcionadas à educação⁷ e a

⁶ Alínea 'a' do artigo 6º do documento “La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción”.

⁷ A educação é o bem mais valioso que um Estado pode ter. No entanto, diante de tantas irregularidades constatadas ao longo dos anos, surgem questionamentos acerca do futuro do ensino brasileiro. Partindo do princípio de que os conhecimentos técnico-contábeis são imprescindíveis para que haja uma melhor fiscalização e controle dos recursos da educação, especialmente quanto aos recursos do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). (PEREIRA, 2009, p. 01).

criação de mecanismos efetivos para corrigir os problemas de iniquidade econômica e social.

Incentivar as instituições sociais a interagir com a escola, considerando que a educação não é um ponto de chegada, mas um processo, conseqüentemente, deixar a gestão da educação escolar mais democrática, autônoma e, ao mesmo tempo, fazer com que a educação escolar seja mais dinâmica quanto à própria dinâmica da educação que ocorre fora dos muros da escola, deveriam ser prioridade para o Estado.

Quais são os grandes problemas que ocorrem na base da infraestrutura escolar?

Como vimos, são as conseqüências proporcionadas pela superestrutura escolar onde se identificam as incoerências entre a teoria e a prática, entre o discurso e a realidade que acabam por desconsiderar os ensejos de cada localidade. A educação é tratada de forma generalizada pelo Estado. Além disso, muitas doutrinas idealizam suas teorias com base nos efeitos que ocorrem na base da infraestrutura escolar sem tratar as causas. Por quê? Porque para tratar as causas se redireciona novamente à superestrutura, mais especificamente ao Estado.

Esta realidade é o que vai interferir na prática educativa, na autonomia da escola e dos profissionais da educação e, por fim, a generalidade educacional que inibe as concepções regionais.

Na infraestrutura, que é a base da educação escolar, encontramos os *stakeholders* diretos, aqueles que fazem a educação acontecer, a operacionalização, e que efetivam a sustentação do ensino. Já a superestrutura escolar são os *stakeholders* que legislam e teorizam sobre a educação (são os que estão no âmbito da política educacional). Cabe, portanto, a necessidade de haver uma interação entre o pensar e o fazer, entre os que pensam e os que executam. Isso implica dizer que esta relação não pode acontecer de forma isolada e que o Estado não deve definir o currículo, e/ou o *modus operandi* das escolas e universidades sozinho. O Estado deve ouvir a sociedade representada por seus especialistas. Não estamos aqui nos referindo aos especialistas que têm dupla representatividade entre o Estado e Sociedade civil, mas aqueles que vivem a realidade *in loco*, conhecem as reais necessidades de uma educação

sustentável e conhecem os resultados das políticas executadas no ambiente escolar, portanto conhecem as falhas, o que funciona e o que não.

É certo que não podemos desconsiderar a importância do Estado, mas enfatiza-se que suas ações não podem ser personalistas e se projetarem no âmbito das imposições. Primeiro, porque a lógica do Estado não é representar a si mesmo, e sim a própria sociedade; segundo porque suas ações não são suficientes para englobar todas as questões provenientes do exercício educacional. As políticas educacionais devem estar amparadas na relação entre o pensar e o fazer, entendendo que a sociedade não pode estar caracterizada apenas no âmbito do fazer, da execução, mas também do pensar.

Desta forma, através da autonomia é que se desenvolve a capacidade crítica e, ao mesmo tempo, uma articulação melhor com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais, como determina a UNESCO no seu artigo 6º, alínea 'a' (1988).

Autonomia aqui tem uma conotação de liberdade, de busca de sua própria identidade, tanto em nível institucional quanto social e pessoal.

A Responsabilidade Social na Educação tem um papel específico de levar o indivíduo à condição de cidadão. A educação não pode direcionar os seus objetivos apenas ao mundo do trabalho. Embora tenha um papel relevante na condição de indivíduo, a cidadania não se reduz a isso.

Para garantir uma educação libertadora e autônoma, e não apenas de adaptação do indivíduo à sociedade constituída, não podemos educar apenas para o trabalho, pois isto significaria reduzir a cidadania a apenas um aspecto.

A Responsabilidade Social é definida pela relação *ética* e *transparente* com todos os públicos. A ética é condição essencial para o cumprimento de qualquer profissão ou de qualquer ação que tem como propósito a sustentabilidade social, econômica ou ambiental. Acrescente-se aí a sustentabilidade espacial e cultural.

De acordo com Caldeirão (2009, p. 73), “A empresa socialmente responsável é aquela que possui a capacidade de ouvir os interesses das diferentes partes envolvidas no negócio (*stakeholders*)”. Desta maneira,

chamamos de *multistakeholders* a relação que o Estado deve ter com a sociedade civil, em que a troca de experiências entre os *stakeholders* de cada setor da educação (incluem-se aqui as instituições sociais) deve ser contemplada nas decisões políticas focadas na educação escolar.

1.3 RESPONSABILIDADE SOCIAL: GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

A educação considerada como um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país, num sentido unitário e de base científica, começa não a partir do governo, mas a partir de um manifesto ao povo e ao governo, em 1932, por intermédio de um grupo de educadores que lutavam contra o empirismo dominante.

Nesta perspectiva, deparamo-nos, neste primeiro momento, com a importância das ações reivindicatórias da sociedade ou daqueles que têm uma ligação direta com a educação, que são os chamados *stakeholders* educacionais.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. [...] sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Segundo o documento, a causa principal dos problemas na educação está na “na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação”. [...] **O grupo defendia novos ideais de educação e lutavam contra o empirismo dominante. Para tanto, defendiam “transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares”.** A educação nova, segundo o texto do manifesto, propunha “**servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social**”. [...] **A democracia no Brasil era um dos pontos importantes abordado no manifesto de 1932. A educação era vista como instrumento de reconstrução da democracia, permitindo a integração dos diversos grupos sociais.** Nesse sentido, o governo federal deveria defender bases e princípios únicos para a educação, **mas sem ignorar as características regionais de cada comunidade.** (MENEZES, 2002, p. 01, grifos nossos).

O que se pretendia era ter um ideal humano e social, de acordo com os especialistas que elaboraram o manifesto em 1932; a concepção desta escola tradicional, até então, era profundamente burguesa, cuja autonomia dos indivíduos era isolada. É neste contexto que vemos a reação do grupo de educadores (Anexo “C”) que pretendia transferir as questões educacionais do terreno administrativo, de concepções personalistas para os planos político-sociais. Portanto, quando falamos em Responsabilidade Social na educação escolar, estamos nos referindo, por um lado, a uma busca, de mudanças, de autonomia, gestão democrática e a necessidade de maior participação da sociedade civil representada pelo seu próprio corpo de especialistas nas soluções dos problemas escolares; por outro lado, uma Responsabilidade Social na Educação Escolar, a partir do Estado, deixando emergir a própria democracia, efetivando a autonomia da educação escolar, sociedade civil e dando suporte para garantir os direitos constitucionais. Assim, trabalhando pela interação entre as instituições, como demonstramos na Figura 1, num trabalho conjunto e interdisciplinar.

As novas ideias surgem com a transição da administração para a gestão; é a partir dessas mudanças que vamos encontrar o novo conceito de Responsabilidade Social, além de *empowerment*, governança, redes de contatos, etc. *Empowerment* significa a descentralização de poderes, considerando todos os níveis hierárquicos das instituições. No caso da educação escolar, pode se entender que a escola tem total autonomia para tomar decisão adequada à sua realidade, assim como dar total autonomia para os professores e a equipe no exercício de sua profissão. Significa, portanto, “empoderamento” ou “dar poder a alguém”. Os agentes escolares têm autonomia na tomada de decisões; deles se espera que, no desempenho das suas funções, assumam uma atitude permanente de *empowerment*.

[...] julgo que *empowerment* deve ser entendido como a adoção de metodologias que capacitem os estudantes para a tomada de decisões em função dos conhecimentos e competências adquiridas (MANTEIGAS, 2008, p.01).

O Manifesto dos Pioneiros de 1932 foi um exemplo de confrontação e de participação da Sociedade Civil e Estado que resultou numa

nova síntese educacional. O documento apresentado por esses educadores motivou uma campanha que resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934, o art. 150.⁸ Neste sentido, mencionamos a importância da participação democrática e a interação das instituições entre o pensar e o fazer. Neste caso, o Manifesto de 1932 foi lançado sob a seguinte perspectiva:

[...] num panorama de disputas políticas pelo controle do aparelho escolar, confrontando-se com as concepções de pensamentos pedagógicos humanistas católicos que privilegiavam a forma de uma educação integral do homem, enquanto ser criado por Deus e, por isso mesmo, a educação deveria ter princípios morais e religiosos ligados à tradição cristã. A lógica católica era contrária ao pensamento da modernidade, em que se privilegiava a ciência como promotora de progresso. Nessa posição, encontravam-se os renovadores que eram defensores de uma nova escola. (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 2181).

O Artigo 152 da Constituição de 1934 reflete o controle ideológico da União com relação ao plano nacional de educação, quanto às diretrizes educacionais.

Em um plano linear, percebe-se que essas mesmas diretrizes não levam em conta as “desigualdades e peculiaridades regionais”.

Nas decisões centralizadas e ideológicas, o principal obstáculo para o avanço do desenvolvimento educacional brasileiro é o próprio Governo. As decisões coerentes referentes à educação pressupõem uma decisão conjunta com a sociedade e seus representantes, que buscam reformas que interessam diretamente ao povo, daí a efetivação da democracia educacional.

Enquanto a sociedade participa mais efetivamente das questões que as afetam mais diretamente, cabe ao Estado tratar de assuntos mais gerais, como o problema da grave concentração de renda no Brasil, a corrupção que permeia os órgãos governamentais, a ingerência política e o descaso histórico

⁸ Compete privativamente à União traçar as diretrizes da educação nacional (Artigo 5º, XIV). A competência privativa abre brecha para a participação dos Estados-Membros ao dispor que “A competência federal para legislar sobre as matérias n.º XIV [...] não exclui a legislação estadual supletiva ou complementar sobre as mesmas matérias” e que “as leis estaduais, nestes casos, poderão, atendendo às peculiaridades locais, **suprir as lacunas ou deficiências da legislação federal**, sem dispensar as exigências desta.” (Artigo 5º, §3º). (MARTINS, 2011, p. 1, grifo nosso).

dos governantes com os direitos fundamentais de seus cidadãos. São problemas que somente se encerrarão com o aprimoramento da democracia, que se dará por meio do controle do poder pelo povo.

Este controle permitirá que as decisões não sejam pensadas ou elaboradas apenas pelo governo, mas que haja uma participação mais ativa da sociedade, e, conseqüentemente, tais decisões não fiquem intactas no âmbito da teoria, mas tenham na prática sua efetivação.

Democracia é um sistema político no qual a **soberania** emana do povo. A democracia moderna se caracteriza também pelo respeito às liberdades individuais e coletivas, pelo respeito aos direitos humanos, pela divisão do poder do Estado em três poderes (Executivo, Legislativo, e Judiciário), **pela igualdade de todos perante a lei e pela existência de formas de controle das autoridades pelos cidadãos.** (CHAUÍ; OLIVEIRA, 2007, p. 183, grifos nossos).

A Responsabilidade Social na educação traz dentro de suas perspectivas a democracia, caracterizada pelo respeito ao ser humano, um de seus princípios básicos, o que nos leva ao pensamento de Freire (1987, p. 68): “Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos, na transformação do mundo”. Isso demonstra que a participação deve ser conjunta e de acordo com cada realidade.

A educação não pode ser centralizada e seguir determinações ideológicas no ponto de vista apenas de quem está no poder. A educação é um problema de todos, e os *stakeholders* educacionais devem ter participação ativa neste processo.

[...] em uma democracia representativa, são escolhidos os representantes dos grupos interessados, aos quais delegam-se poderes decisórios em nome do grupo que este representa; não se tem a garantia de que a voz da maioria será ouvida. Já em uma democracia participativa, todos opinam, todos ajudam a decidir, sem a incerteza da usurpação de poder por parte de um suposto representante; exige, porém, maior consciência e responsabilidade por parte de cada um dos envolvidos. (WESTRUPP, 2003, p. 55).

O espaço escolar deve promover os direitos humanos como um dos princípios da Responsabilidade Social, buscar atitudes e criar hábitos e

comportamentos que respeitem o direito à vida e contemplem todos os seus agentes, propiciar aos educandos o desenvolvimento da capacidade de perceber as consequências pessoais e sociais de suas escolhas. Aqui, encontra-se a ética da responsabilidade (WEBER, 1993). Construir o senso de responsabilidade é uma prática necessária para o exercício da Responsabilidade Social. Tornar o cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança das práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos é fundamental para um país democrático e justo. A educação escolar tem o dever de preparar os indivíduos a se sensibilizarem quanto às dimensões de sustentabilidade, porém, para isso, é necessário que se aprenda a interpretar a forma como se dá o desenvolvimento capitalista, desenvolver um senso crítico, desprendendo-se do senso comum. A partir deste contexto, o compromisso principal da educação é com a formação do homem, a valorização da pessoa humana e não exclusivamente para a formação de mão de obra, valorizando o sistema econômico que se estabelece em cada época. Devemos educar para e pela cidadania e democracia, devemos oferecer à população espaços de exercício da cidadania, garantindo a oportunidade de aprender a ser democrático, a ser solidário, a acreditar na capacidade de cada um na mudança. Isso é o essencial para o exercício da Responsabilidade Social.

Citando como exemplo as empresas, a Responsabilidade Social não começa pelos problemas externos a ela; sua prática começa a partir das condições internas. Se a empresa não pratica a Responsabilidade Social dentro de seu próprio espaço com seus próprios funcionários, é fato que o que se pratica externamente é puro *marketing* empresarial. Da mesma maneira, pensa-se na perspectiva da escola.

Não se pode esperar de uma educação sustentável e responsável socialmente, sem as mínimas condições com referência aos instrumentais pedagógicos e condições de trabalhos de seus agentes educacionais. O professor, por exemplo, precisa ter condição de existência, conforme comenta Platt (2009, p. 3):

Carga horária excessiva, salário defasado, desrespeito. A realidade do professor brasileiro representa um desestímulo para que jovens escolham a profissão. A consequência mais visível é a baixa qualidade do ensino público. [...] O panorama atual do ensino no país é

consequência da falta de uma política pública educacional. Isso vai continuar acontecendo enquanto a educação não estiver na agenda de prioridades.

A democratização da gestão implica não só o acesso da população à educação, mas também a participação desta na tomada de decisões que dizem respeito a seus interesses. As ações governamentais de descentralização dos serviços não bastam, deve-se democratizar e tornar o cidadão livre, participativo.

1.4 ACCOUNTABILITY ESCOLAR

A importância da aplicação do *accountability* Educacional é definir de maneira objetiva a sua responsabilização, o que significa dizer que todos os participantes do sistema educacional público ou privado principalmente os que atuam em esferas decisivas devem prestar contas de suas decisões, explicar, orientar e justificar as ações de sua gestão.

Significa, também, exercer um dos princípios da Responsabilidade Social, por ser um processo político e institucional que configura a prestação de contas e, ao mesmo tempo, a transparência das ações frente à cidadania. Apesar desta dimensão e da importância da participação do país em eventos internacionais que propicia uma imagem positiva quanto aos fatores éticos e estéticos na busca por uma sustentabilidade, demonstrando uma preocupação com a Responsabilidade Social, há de se refletir quanto ao teor da relação teoria e prática.

Numa situação mais próxima, percebe-se uma dissonância entre o discurso praticado pelos que legislam e administram os assuntos sobre a educação escolar e as suas ações nos assuntos éticos. No artigo “Os dilemas da Ética”, de Cohen, o tema é apresentado da seguinte forma:

Por que se percebe tanta diferença entre o discurso e a prática quando se trata de ética? Uma primeira explicação é que o discurso, por habitar no mundo das ideias, é mais fácil de mudar do que a prática sujeita a atritos e obstáculos. Outra explicação, mais pessimista, é que o discurso está dissociado da prática. (COHEN, 2003, p. 1).

Neste contexto, entendemos que há um problema desconexo entre a teoria e a prática. Este dilema ocorre da mesma forma na educação escolar em todos os setores. É nesta perspectiva que se dá importância aos *stakeholders* educacionais. Fazer prevalecer a legislação e o bom senso.

No campo educacional, vimos, por exemplo, em 2009, alguns cursos de muitas faculdades públicas ou privadas sendo fechados⁹ pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), por não seguirem o mínimo de qualidade necessária para o ensino. Porém, as imagens dessas faculdades, proporcionadas por um programa de *marketing*, apresentavam uma estética totalmente positiva teoricamente, porém, incoerente com a realidade.

Retratamos aqui a importância dos *stakeholders*, que são todos aqueles que têm alguma ligação direta ou indireta com a instituição e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de cobrar dela a transparência (*accountability*) para com todos os participantes e coparticipantes da gestão institucional. No caso da escola, isso pressupõe distribuição do poder centralizado do Estado para as instâncias da base da pirâmide estatal em que se dá o contato direto com os cidadãos, desenvolvendo na sociedade os mecanismos necessários para levar o Estado a, cada vez mais, agir de acordo com os interesses dos cidadãos.

É neste quesito que se instala a *accountability* escolar. Primeiramente, vamos ver o significado de responsabilidade objetiva, segundo Campos (1990, p. 33): “uma responsabilidade objetiva acarreta a responsabilidade de uma pessoa ou organização perante outra pessoa, fora de si mesma, por alguma coisa ou por algum tipo de desempenho”.

A *accountability* remete a esta mesma obrigação, a prestação de contas. Segundo Caldeirão et al. (2009, p. 45), “representa a obrigação que a organização tem de prestar contas dos resultados obtidos em função das responsabilidades que decorrem de uma delegação de poder”. Também é uma questão de democracia:

⁹ O anúncio do fechamento de vagas em instituições de todo o país se dá na mesma semana em que o Inep (órgão do MEC para avaliações) constatou que 737 mil universitários cursam escolas ruins. (GUIMARÃES, 2009, p. 01).
Pressionadas pela concorrência, as escolas particulares recorrem cada vez mais às estratégias de marketing e propaganda para atrair e manter os alunos. (SILVA, 2009, p. 01).

[...] a *accountability* começou a ser entendida como questão de democracia. Quanto mais o estágio democrático, maior o interesse pela *accountability*. E a *accountability* governamental tende a acompanhar o avanço de valores democráticos, tais como igualdade, dignidade humana, participação representatividade (CAMPOS, 1990, p.33).

No caso da educação, por ser universalizada e de responsabilidade de todas as instituições, a prestação de contas é transversal. A instituição escolar, familiar, governo etc., todos devem prestar contas à sociedade e entre si. A família tem igual importância na responsabilidade, proporcional à da escola e do governo; não se exime de prestar contas de suas especificidades no processo educacional.

Quadro 1– Dimensões de um modelo de *accountability*

Accountability	Avaliação ex-ante	
	Prestação de contas (<i>answerability</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer informações • Dar justificativa • Elaborar e publicitar relatórios de avaliação
	Avaliação ex-post	
	Responsabilização (<i>responsabilization</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Imputação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas (<i>enforcement</i>) • Assunção autônoma de responsabilidades; • Persuasão; • Atribuição de recompensas materiais ou simbólicas; • Avocação de normas de códigos deontológicos; Outras formas legítimas de responsabilização.

Fonte: Afonso (2009, p. 60)

Em outras palavras, o *accountability* determina que quem desempenha funções de importância na sociedade deve regularmente explicar as suas ações, ou seja, como faz, por que faz, quanto gasta e o que vai fazer a seguir. Quando se trata do desempenho de cargos pagos pelo dinheiro dos contribuintes, a responsabilidade ainda se amplia, o que determina a necessidade não apenas de prestar contas em termos quantitativos, mas de autoavaliar a obra

feita. Nesta perspectiva é que se deve cobrar do Estado maior responsabilidade e explicação quanto à forma em que se encontra a educação escolar brasileira.

Accountability pertence a uma esfera ética, portanto insere-se normalmente ao conceito de Responsabilidade Social. Por que podemos relacionar os mecanismos de uma gestão democrática às estratégias do *accountability*?

Porque há uma participação de todos na tomada de decisão, tanto no processo administrativo quanto aos planejamentos pedagógicos. Neste sentido, todos os *stakeholders* escolares fazem parte de uma administração participativa, não havendo uma centralização de poder nas deliberações.

As formas de *accountability* estão presentes na gestão da escola, por meio dos conselhos escolares, grêmios estudantis, conselho de controle social, da eleição de diretores e da elaboração do planejamento estratégico da escola. Embora esses mecanismos instituídos tenham a participação dos atores escolares como princípio, pesquisas realizadas evidenciem que não há um compartilhamento de poder nesses espaços constituídos e legitimados por todos. Essas são algumas das características da nova gestão pública presentes na gestão educacional, no entanto, percebe-se um desvirtuamento do conceito original da *accountability*. Inicialmente utilizada como mecanismo de aproximar os cidadãos de valores democráticos, de possibilitar aos mesmos o exercício da cidadania plena, ao ser incorporada ao modelo de gestão gerencial é utilizada numa concepção que enfatiza ganhos de eficiência e efetividade, reduz custos, e aumenta o controle e a fiscalização dos governos sobre as políticas públicas, além de desresponsabilizar o Estado de parte de suas obrigações com os serviços sociais. (CASTRO, 2008, p.7).

Para que a educação escolar tenha uma gestão democrática, é preciso que haja participação de todos os *stakeholders*, não somente na infraestrutura da educação, mas também na sua superestrutura, ou seja, quanto ao processo de formulação e de avaliação de políticas educacionais, é preciso a participação de todos os agentes escolares e da sociedade civil. Isso significa incluir as instituições sociais, considerando principalmente aquelas que geralmente são excluídas. Como comenta Werle (2003 apud CASTRO, 2008, p.8), “a presença da sociedade materializa-se através da incorporação de categorias e grupos sociais envolvidos direta ou indiretamente no processo

educativo, normalmente, excluídos das decisões (pais, alunos, funcionários, professores)”.

Os estudos mostram que as políticas de descentralização e reforma da governança escolar são, com frequência, ineficazes na promoção do empoderamento dos grupos menos favorecidos e excluídos do processo decisório no interior das escolas, não obstante as expectativas criadas em torno dessas políticas (BORGES, 2004, p. 79).

Todas as ações praticadas de forma transparente pela recepção e suposição de responsabilidade são informadas pelo Balanço Social.¹⁰ As soluções dos problemas educacionais pressupõem outras instâncias diretas ou indiretas que devem ser resolvidas e conscientizadas pelo Estado e pela sociedade civil.

São notórios os custos que a corrupção traz às sociedades, como a diminuição do crescimento econômico, o impedimento do desenvolvimento, o comprometimento da legitimidade política, o enfraquecimento das instituições democráticas, dos valores morais e um descrédito nos serviços públicos.

Considerem-se, também, os valores morais e um descrédito nos serviços públicos, permitindo o avanço do crime organizado e o agravamento dos problemas sociais. A corrupção gera também a redução de investimentos públicos e privados, nacionais e internacionais, prejudicando o desenvolvimento industrial e o fornecimento de serviços públicos. Dentre esses fornecimentos de serviços está a educação.

O custo da corrupção no Brasil é estimado entre R\$ 41 bilhões e R\$ 69 bilhões por ano, o que corresponde a aproximadamente 2,5% do Produto Interno Bruto (PIB) do país. É o que revelou um estudo da Fundação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), divulgado nesta quinta-feira (13). Para se ter uma ideia, se esses valores fossem investidos em educação, o número de matrículas do ensino fundamental saltaria para 51 milhões, um aumento de 47,%, que beneficiaria 16 milhões de estudantes. (AMÉRICO, 2010, p. 1).

¹⁰ **Balanço Social para Instituição de Ensino** é um conjunto de informações demonstrando atividades das instituições com a sociedade que a ela estão diretamente relacionadas, com objetivo de divulgar sua gestão em todas as dimensões de sustentabilidade e sobre o seu relacionamento com a comunidade, apresentando o resultado de sua responsabilidade social. (Ver modelo no Anexo “A”).

Segundo a Agência Brasil (2011, p.1), “cerca de 220 estudantes de 23 estados, reivindicaram que o Plano Nacional de Educação (PNE) assegurasse investimentos de 10% do Produto Interno Bruto para a educação.

De acordo com o deputado Angelo Vanhoni, relator do PNE, determinou-se como meta de investimento em educação o percentual de 8% (diminuindo posteriormente para 7%) do PIB (Produto Interno Bruto). Segundo ele, esta alíquota será atingida no prazo de 10 anos. Esta meta não é suficiente para resolução dos problemas e melhorias da educação do país, o que impossibilita uma educação digna, conforme comenta Manuela Braga, presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes). (AGÊNCIA BRASIL, 2011).

Se considerarmos os 7% do PIB mais os aproximadamente 2,5% gastos com corrupção, teríamos aproximadamente 9,5% do PIB investido na Educação brasileira, ultrapassando a meta reivindicada pela sociedade civil. Portanto, a educação escolar no Brasil acaba não tendo um investimento maior por conta de uma gestão burocrática e corrupta. A Corrupção nas duas bases educacionais, infraestrutura e superestrutura, somada a outros setores do Estado veem-se como uma das influências aos fatores estruturais, gerando a má qualidade das instituições de ensino no país.

Quem hoje poderá pensar a problemática social brasileira sem levar em conta o significado da escola nesse contexto?

De modo particular, a corrupção na administração pública vem sendo apontada como um dos mais graves problemas atuais no Brasil. **A corrupção se encerra somente com o aprimoramento da democracia.** Neste contexto, entendemos a importância do conceito de *accountability* como uma nova estratégia de controle da gestão escolar e da administração pública, o que implica o envolvimento e a participação de todos os *stakeholders* educacionais e da sociedade civil no âmbito da educação, o que nos remete ao contexto do regime democrático.

O novo modelo de gestão pública em implantação pressupõe uma maior responsabilização dos serviços por parte dos gestores e isso significa o uso de estratégias que envolvam a maior participação dos cidadãos na cobrança por serviços de qualidade, isso nos remete ao conceito de *accountability*, que tem sido

largamente utilizado nos Estados Unidos como forma de garantir aos cidadãos um maior controle dos serviços públicos. Deve, portanto, ser entendido em um contexto mais amplo de um regime democrático, cujo objetivo é garantir a soberania popular. (CASTRO, 2008, p.3).

Por isso, cada cidadão deve acompanhar de perto a ação praticada pelo Estado, pelas escolas, enfim, pelas instituições que têm o dever de praticar seus serviços para o bem-estar da sociedade.

No que tange à proposta pelo governo quanto ao Plano Nacional da Educação, o PNE¹¹ é um engodo, pois está sempre dando um benefício com uma mão e retirando com outra, por meio de novas emendas, impostos e pelo seu próprio alheamento político com relação aos serviços essenciais e à própria corrupção, inclusive nas escolas.

O PNE apresenta as mesmas omissões das propostas anteriores e que são fundamentais. As metas apresentadas não especificam quem as deve cumprir, o que nos traz desconfianças quanto à sua realização efetiva.

Por exemplo, a meta de incluir 50% das crianças com até 3 anos na educação infantil, embora louvável, não define de onde virão os recursos nem quem deve arcar com a responsabilidade. Além disso, continua não havendo previsão de punição, se as metas não forem cumpridas; afinal, como punir alguém por algo que não foi feito sem que estivesse clara a sua responsabilidade nessa omissão?

Percebe-se, nesta análise, que o PNE já nasce com a grande probabilidade de não ser praticado. Essas brechas encontradas no Plano são estratégias para burlar a lei e as promessas. Nesta perspectiva, não se pode garantir sustentabilidade à educação nos próximos dez anos.

Nos últimos anos, têm-se noticiado com ampla intensidade as corrupções ocorridas dentro das escolas e as estatísticas corrompidas para mascarar os resultados em prol de recebimentos de recursos federais e internacionais.

¹¹ O PNE – Plano Nacional de Educação – foi elaborado para ser realizado em 10 anos (iniciou-se em 2011 e terminará em 2020). O documento, que foi enviado ao Congresso para apreciação dos parlamentares, servirá como diretriz para todas as políticas educacionais do País.

Uma nova pesquisa mediu pela primeira vez o impacto da corrupção sobre o desempenho dos alunos. Quanto mais se rouba, mais as notas caem. [...]. Pesquisas indicam que o mau uso dos recursos reservados à educação interferem diretamente no aprendizado dos alunos. Pela primeira vez, isso foi devidamente mensurado numa pesquisa, conduzida por um grupo de economistas da PUC do Rio de Janeiro e da Universidade da Califórnia. A conclusão é que poucos fatores prejudicam tanto o aprendizado no Brasil quanto o desvio e o mau uso dos recursos reservados às escolas. O estudo tomou como base as auditorias feitas pela Controladoria-Geral da União (CGU) em 370 municípios. O objetivo da inspeção é fiscalizar a execução das verbas repassadas pelo governo federal às prefeituras. Os pesquisadores encontraram ali de tudo um pouco: merendas compradas e não servidas, licitações fraudulentas, aluguel de ônibus que jamais transportaram um único aluno, para citar alguns dos problemas mais frequentes. (COSTA; PEREIRA, 2009, p. 1)

Utilizando de subterfúgios descentralizantes, a Constituição de 1934, nos seus artigos socioideológicos, tem em mente um controle ideológico.

No texto constitucional, no item 8 do artigo 39, constata-se uma prerrogativa do Poder Legislativo para legislar sobre as matérias de competência da União, constantes do artigo 5º, cabendo a este força de lei de traçar as diretrizes da educação nacional, ou seja, considere-se subjacentemente uma ação centralizadora, demarcando os procedimentos ideológicos na União.

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, o qual foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação; não foi, no entanto, proposto na forma de um projeto de lei.

Nesta proposta, constava-se basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos.

Para que se busquem soluções para uma educação de qualidade, é fundamental que se discuta o resultado como um todo, pois não é possível uma educação de qualidade em que se almeja uma escola boa em uma sociedade totalmente deteriorada.

Na era da globalização, diante de deslocamentos e mudanças aceleradas, das grandes cidades transformadas em expressões concentradas e intensificadas dos problemas sociais que afligem a sociedade como um todo, a escola, como uma instituição social, está vulnerável às consequências sociais.

Muitas vezes, as cisões “invisíveis” que existem dentro das cidades passam por situações equivalentes a terremotos sociais. Tensões iminentes vêm à tona, às vezes com violência, na forma de tumultos, saques e destruição geral.

A corrupção no Brasil encontra-se quase institucionalizada, oficializada, dada a amplitude que alcançou: os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, os Tribunais de Contas e, também, mais recentemente, o Ministério Público. Do Senado às câmaras municipais, da presidência da República às prefeituras, esta situação está praticamente generalizada, com raríssimas exceções. Juízes, delegados federais, procuradores e até ministros do Supremo Tribunal Federal estão se vendendo.

Como menciona o Juiz da 5ª Vara Criminal de Vitória-ES:

Certos tribunais não cassam os juízes corruptos porque a cúpula está sendo beneficiada de alguma forma por algum esquema de venda de decisões. **A sociedade tem que fiscalizar todas as instituições**; via observatório, por exemplo. No Judiciário, o CNJ (Conselho Nacional de Justiça) vem sendo primordial, pois fez com que os juízes e tribunais entendessem que também são vinculados aos mandamentos da lei. Temos que exigir de nossos políticos uma legislação mais eficaz, pois as nossas leis penais e processuais são **anacrônicas** e só beneficiam o criminoso capaz de pagar uma boa banca de advogados. O discurso da defesa do réu é a regra maior desse país ficando a defesa da sociedade esquecida, ou pior, quem a faz é apontado como quase um **neonazista**. (LEMOS, 2010, p. 3, grifos nossos).

Estas condições vividas pela sociedade trazem inseguranças na própria estrutura social e, conseqüentemente, da escola; assim, para chegar a uma estrutura adequada, não basta políticas públicas com base apenas nas questões referentes à educação escolar, mas tem-se que levar em consideração uma responsabilidade social mais ampla, que se amplia para as questões sociais e econômicas principalmente, considerando que os problemas da escola são originários dos problemas sociais.

Neste contexto e considerando o PNE atual que foi aprovado pelo Ministério da Educação em 2011, trazem-se as mesmas conseqüências da instabilidade do PNE anterior, a precariedade quanto à sua efetivação na prática, constatando mais um caráter ideológico do que uma reivindicação popular.

À aprovação quase geral contrapuseram-se algumas manifestações alertando que o Plano, tal como apresentado, não traz garantias de que as medidas propostas surtirão o efeito pretendido e esperado. Isso porque não estão claros os mecanismos de controle, permanecendo a possibilidade de que as administrações municipais manipulem os dados de modo a garantir o recebimento dos recursos, apresentando estatísticas que mascarem o desempenho efetivo, em detrimento, portanto, da melhoria da qualidade. (SAVIANI, 2007, p. 1232).

No espaço entre a história do país regado com sangue de escravos, e, posteriormente, de trabalhadores do campo e da cidade frente aos poderosos capitalistas, e diante de uma civilização mais amena, em que se cria uma constituição social maravilhosa contendo direitos sociais profundos aos cidadãos, temos uma forte conspiração, um espaço vazio e uma ideologia que não condiz com a realidade. Há um distante consenso entre a teoria e a prática, há uma incoerência entre o que se escreve ou o que se fala, conseqüentemente o que se fala e o que se pratica. “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.” (FREIRE, 1987, p. 79).

Geralmente, a teoria se apresenta de tal forma que aparenta para quem a observa como algo completo, verdadeiro, mas não passa de uma estética mascarada para cumprir um protocolo. Os legisladores e a sociedade de modo geral precisam se ater quanto à sua veracidade, fazer valer o que está escrito, quando esta procede com a realidade e, assim, unir a teoria à prática de fato. É neste contexto que se faz jus uma reflexão ética na educação, em contraponto com uma estética pré-estabelecida. Saviani (2007, p. 7) faz uma análise com relação à singularidade do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), em que se indaga: “é um plano de educação ou um programa de metas?”

Um plano de educação tem uma conotação diretiva à própria educação e visa ao seu real desenvolvimento, porém um programa de metas na atual conjuntura pode ser descaracterizado, desviando-se para uma estética burlada pelo sistema, identificando como cumpridas as metas estabelecidas, que, sem as garantias do efeito pretendido e esperado, tornam maior a probabilidade de corrupção das administrações municipais, estaduais, mascarando as estatísticas em prol dos recursos federais direcionados à educação. Não

podemos nos esquecer de que até mesmo em nível federal pretende-se mascarar a realidade frente aos organismos internacionais, com as mesmas pretensões em prol de recursos.

Aquilo que está sendo denominado de “Plano de Desenvolvimento da Educação” consiste num aglomerado de 30 ações de natureza, características e alcance distintos entre si, o que traz à baila as seguintes questões: Por que esse conjunto de ações recebeu o nome de plano? Até que ponto é pertinente essa denominação? Admitida a pertinência, em que sentido essas ações formam um plano? [...] No contexto da educação brasileira, **a entrada em cena da palavra “plano” remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.** O “Manifesto” diagnosticou a situação educacional do país como sendo marcada **pela falta de “unidade de plano” e ausência de “espírito de continuidade”** (Manifesto, 1984, p. 407). Para fazer face a essas limitações, propôs um “Plano de reconstrução educacional. (SAVIANI, 2007, p. 7, grifos nossos).

Outra característica da Responsabilidade social é o espírito de continuidade, pois os objetivos a serem alcançados não se relacionam como uma filantropia e nem como uma publicidade da ação política, mas um planejamento estratégico responsável que tem como meta a solução do problema social a ser alcançado e que geralmente não se define em uma única gestão.

As propostas apresentadas pela sociedade civil ao Congresso nacional possibilitaram alguns avanços, considerando algumas reivindicações; no entanto, outros pontos importantes retrocederam com relação aos recursos públicos para a educação, como os 10% nos investimentos (reivindicação da sociedade civil ou percentual de 8%, conforme fora definido no primeiro momento pelo Deputado Ângelo Vanhoni), para 7% do PIB, por exemplo (BRASIL, 2000).

Percebem-se, nesta luta política, os entraves entre as reivindicações da sociedade que geralmente lutam por maior transparência e gestão democrática e as propostas do governo, esta sistematizada por uma estética cuja característica é apresentada de forma a dissimular as reais reivindicações da sociedade. É uma estratégia política que se apresenta de tal modo como pareça de interesse de todos, (ideologia):

A ideologia, ainda segundo Chauí, torna-se um discurso sobre o social e um discurso sobre a política, pretendendo fazer coincidir

as representações sobre o social e o político com aquilo que o social e o político seriam na sua realidade. O Estado será responsável por tentar fazer com que o ponto de vista da classe dominante (que domina o próprio Estado) apareça para todos como universal. O Estado vinculado à ideologia vai proporcionar à sociedade aquilo que ela, na realidade, não tem: unidade, identidade e homogeneidade. O Estado tem como função ocultar os conflitos e antagonismo que exprimem a existência das contradições própria de uma sociedade dividida em classes. A ideologia veiculada pelo Estado oferece a esta sociedade uma imagem que anula a luta, a divisão e a contradição; uma imagem da sociedade como idêntica, homogênea e harmoniosa. (TOMAZI, 2000, p. 182).

Para as estratégias básicas das reformas estruturais na educação escolar, entendemos a necessidade de reduzir a dimensão do Estado na educação quanto ao poder de decisão e maior participação da sociedade civil organizada. Isso supunha a uma participação conjunta entre o Estado e a sociedade civil, o que poderia desencadear uma dinâmica de crescimento e de qualidade educacional, eliminando a situação de vulnerabilidade das políticas para o setor em relação ao atendimento dos serviços sociais para a população e, conseqüentemente, para a educação. Se há alguém que conhece as reais necessidades da população quanto às dimensões que buscam a sustentabilidade é a própria sociedade civil, que enfrenta de perto os efeitos criados pela precariedade das ações das políticas públicas.

Entre as reivindicações da sociedade civil está a valorização dos profissionais da educação, porém esta valorização está aquém do que está apresentado pelo PDE. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério. (BRASIL, 2000, p. 8).

É neste sentido que distinguimos a educação sustentável da educação para o desenvolvimento sustentável, a intenção da responsabilidade social na educação não se refere apenas a uma transmissão educativa de uma sustentabilidade social, ambiental, econômica, cultural, etc., mas que haja primeiramente a sustentação de toda estrutura educacional quanto às reais necessidades reivindicadas pela população e as instituições sociais.

Conforme comenta Röttsch (2005, p. 1), “A maior parte das 76 metas estabelecidas para o ensino básico não foi cumprida mais de quatro anos depois da promulgação do Plano Nacional de Educação” (lei 10.172/01). Aqui entendemos que a teoria é uma e a prática é outra.

Numa visão globalizada, a educação é definida como um conjunto de processos de formação da pessoa, que se desenvolve nas várias dimensões da sociedade: na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais e várias outras possibilidades de convivência humana.

A democracia deve sustentar que os indivíduos devam participar dos assuntos da comunidade e exercer nela a direção que proporcionalmente lhe corresponde independentemente das qualidades, posição, *status*, raça, religião, ideologia etc., e o controle das autoridades deve ser praticado pelos seus cidadãos. É nesta perspectiva que todos são iguais perante a lei.

Quando se menciona o controle das autoridades pelos cidadãos efetivando realmente a democracia é que se torna relevante a existência dos *stakeholders* da educação. É a partir da educação que o homem se torna conhecedor da realidade de uma forma crítica, ampla, discernindo a relação entre governo e sociedade.

1.5 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A Função Social da Escola refere-se ao compromisso social legal das instituições em sintonia com o Artigo 5º – do Anteprojeto de Lei do Ministério da Educação, que estabelece as Normas Gerais da Educação Superior, mediante a:

I – formação acadêmica e profissional em padrões de qualidade reconhecidos nacional e internacionalmente; II – liberdade acadêmica, de forma a garantir a livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação; III – disseminação e transferência de conhecimento e tecnologia; IV – interação permanente com a sociedade e o mundo do trabalho, urbano e rural; V – incorporação de meios educacionais inovadores e de educação a distância, baseados em tecnologias de informação e comunicação; X – democratização do acesso e

das condições de trabalho acadêmico; XI – gestão democrática das atividades acadêmicas, assegurada a participação dos diversos segmentos da comunidade institucional; XII – promoção do exercício da cidadania, do respeito aos direitos humanos e garantias fundamentais da pessoa e do cidadão; XIII – liberdade de expressão e associação aos docentes, estudantes e pessoal técnico e administrativo; e XIV – valorização profissional dos docentes e do pessoal técnico e administrativo.

Considerando-se a missão e o compromisso social das instituições de ensino em referência aos artigos mencionados, vê-se uma contradição entre a teoria e a prática, entre a identidade educacional e a profissional.

Os sistemas educacionais, por terem como foco o aluno, muitas vezes esquecem-se da identidade profissional do educador. Cria-se no professor uma sensação de isolamento, de solidão enquanto profissional, sendo descaracterizada a sua autonomia.

A função da educação escolar é transmitir o conhecimento tecnológico através das gerações, bem como a cultura de determinada sociedade. Por cultura, podemos entender não somente as expressões artísticas, mas, principalmente, a memória dessa sociedade, ou seja, a trajetória que essa sociedade percorreu até chegar aqui.

Em uma sociedade organizada em torno da noção de Estado, a educação adquire também o caráter ideológico, tanto em relação ao sentido positivo do termo quanto ao negativo. No sentido positivo, temos uma educação preocupada em fomentar a democracia e a cidadania, além de almejar a melhoria das condições de vida, tanto individuais quanto coletivas. Em seu sentido negativo, a educação presta-se a servir de instrumento de controle social e alienação, mantendo as hierarquias de poder e perpetuando a desigualdade social.

Portanto, a educação tem a função de introduzir os indivíduos na cultura de determinada sociedade, bem como fomentar a melhoria da sociedade ou amenizar a assimetria social. Se a máxima é “a educação é para todos”, cabe aqui refletir qual tipo de educação está sendo para todos. Um dos principais problemas é quanto ao tempo de atenção a que o educando está acostumado, por causa da influência que exerce o tempo mais curto dos meios de

comunicação; e, por outro lado, a necessidade de se adaptar ao tempo mais longo exercido pela escola, como veremos mais à frente. Aqui, há um exemplo de assimetria considerável e que nos faz pensar sobre a necessidade de a educação escolar buscar uma simetria com a dinâmica social.

Percebe-se, nesse cenário, que nem mesmo os profissionais ligados à educação têm uma concepção ampla do verdadeiro significado do que chamamos de “Ética e Responsabilidade Social na educação”. Seguindo os mesmos rituais burocráticos e os objetivos pedagógicos direcionados aos alunos, esquecem-se da aplicabilidade de um “**tecido único**”. Fazendo uma analogia às mesmas que Durkheim (1858-1917) fez ao comparar a sociedade ao corpo humano, faremos a seguinte análise:

Durkheim compara a sociedade a um “corpo vivo”, em que cada órgão cumpre uma função. Daí o nome de metodologia funcionalista para seu método de análise. Em segundo lugar, repete-se novamente a ideia de que o todo predomina sobre as partes. Para Durkheim, isso implica afirmar que a parte (os fatos sociais) existe em função do todo (a sociedade). E é justamente isso que a ideia de “**função social**” mostra: a ligação que existe entre as partes e o todo. Nesta perspectiva, a função social da escola ou da educação de uma forma geral não se limita a uma só situação. Mesmo tendo o aluno como foco central da educação, é possível entender que todas as partes interagem e são necessárias para alcançar os objetivos esperados. A sociedade é semelhante a um corpo vivo, é composta de várias partes, cada parte cumpre uma função em relação ao todo.

Analisando o quadro a seguir, pode-se fazer um exercício de verificação a respeito de qual “função” cada uma das instituições ali nomeadas cumpre, para o bom funcionamento da sociedade.

Família	Religião	Trabalho	Escola
Exército	Leis	Governo	Lazer

No caso da educação, existe uma especificidade conjunta com as demais partes da sociedade, ou seja, a educação não se faz apenas na escola, mas em todas as partes. Em outras palavras, a “escola” está inserida no bom funcionamento das outras partes, sendo que cada uma deve estar numa mesma

situação para cumprir uma situação mais ampla ou cada parte tem que estar bem para que possa haver harmonia no todo.

Neste contexto, vamos tentar entender a função social de uma das partes, a escola.

Cada parte cumpre uma função em relação ao todo, e, se uma das partes tiver em estado de anomia, toda parte passa a ser influenciada por esta situação. Considerando que a educação está em todas as partes e várias destas estão em crise na sociedade contemporânea, a começar pela família e o nível de afetividade atualmente existente, explica-se uma das consequências para a crise da educação escolar.

Sabemos que costumes e valores mudam. A família, como principal agente de socialização da criança, passa por modificações. Isto nos reporta à crise da família e da sociedade. Neste sentido, compreendemos a educação como muito mais que transmissão de conhecimento. A escola, como parte do corpo social, deixa pendentes alguns fatores, em decorrência da complexidade da sociedade e da forma como se ensina, direcionando seu foco para o desejo do mercado.

O sistema de ensino está concretizado por meio da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96. Há quase um século, desde a luta dos pioneiros da educação por um ensino de qualidade e para todos, se cogita o compromisso de todos na gestão democrática.

No entanto, há de se considerar que democratizar o ensino não se constitui apenas em construir escolas, como se vê constantemente em discursos de palanques. É preciso garantir no ambiente escolar que todos tenham a escola como espaço onde se possa aprender com entusiasmo.

Como se pode aprender com entusiasmo? Para isso, é necessário que haja entusiasmo em todos os ângulos do sistema educacional. Só pode haver uma aprendizagem com entusiasmo, se há ensino com entusiasmo, na mesma sequência e proporção; não se pode cobrar do educador o que o sistema não lhe proporciona. A escola necessita consolidar sua autonomia, partilhando suas ações com a comunidade em que está inserida, buscando soluções adequadas às necessidades do seu cotidiano escolar.

Nesta mesma perspectiva, falar em partilhar as ações com a comunidade em que está inserida não significa criar o “Amigo da Escola”, transferindo a responsabilidade para a sociedade e ausentando-se o governo de seus reais compromissos com a educação escolar. O que significa é que o trabalho entre a sociedade e o Estado deve ser conjunto, cada um se responsabilizando pelos seus deveres no corpo social.

Portanto, é necessário que a escola e o sistema educacional reavaliem sua função social, percebendo a sua real participação no conjunto da sociedade, bem como seu papel frente a questões como democracia, comunidade e cultura.

A escola foi criada pela humanidade cujo objetivo é a socialização do saber sistematizado. A questão é pensar em como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da sociedade. É necessário entender que a sua função social varia de acordo com o tempo e o espaço, ainda que cada povo tenha sua maneira de educar e respeitar culturas, crenças e valores.

A sustentabilidade educacional deverá ser uma resposta à Responsabilidade Social da educação e está enfatizada no dever de sua função social por meio da qual se comunica a herança cultural das gerações precedentes à luz das exigências do mundo de amanhã.

É preciso lembrar que para democratizar a escola é preciso democratizar toda a sociedade, pois muitos não participam das decisões políticas, sociais, culturais e econômicas de seu país, não entendem que democratização é participar, ajudar, unir, construir. (RODRIGUES, 1996, p. 39).

Neste contexto, percebe-se aqui um ótimo exercício para projetos de Responsabilidade Social da Educação escolar, mas que também não é de responsabilidade somente da escola, e sim de toda a sociedade.

A escola, principalmente a pública, é espaço democrático dentro da sociedade contemporânea e serve para discutir suas questões, possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico, trazer as informações, contextualizá-las e dar caminhos para o aluno buscar mais conhecimento.

Mas, é preciso considerar alguns aspectos, no que se refere à sua função social e à realidade vivida pelos profissionais da educação e por grande parte dos estudantes brasileiros.

Os discursos centrados na problemática educacional e na contradição existente entre a teoria e a prática produzem certas conformações e acomodações entre os próprios educadores.

A função social da escola, além de focar no aluno, que é uma das partes essenciais do processo educativo, esquece que outros setores que estão ali inseridos têm as suas particularidades e igual importância no processo educativo. Exemplo disso é o próprio educador, cujo sistema educacional não o encara como um dos principais atuantes da ação pedagógica, julgando-o como culpado por grande parte dos problemas entre o ensino e a aprendizagem, quando, muito além da realidade do educador, está a falta de perspectivas, de instrumentais pedagógicos, de incentivos, acompanhados de outros problemas sociais que interferem na educação escolar.

De alguma forma, a análise de todos os problemas educacionais não pode estar contida apenas em alguns aspectos, como os associados às rupturas de valores essenciais ao convívio humano. Porém, por outro lado, não se pode negar a atual conjuntura, dentre tantos outros fatores, a busca da redução de custos, o baixo grau de importância dado à educação em relação a outros fatores sociais, econômicos e ambientais.

O núcleo desta problemática se decompõe nas bases da sociedade atual, que está organizada com base na propriedade privada, lucro, exploração do ser humano e da natureza e se manifestam na ideologia do sistema.

1.5.1 Responsabilidade Social *versus* Função Social

A Responsabilidade Social vai além de simplesmente cumprir as obrigações sociais. No contexto da educação brasileira, como vimos no início deste capítulo, sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, (SAVIANI, 2007), identificou-se a falta de “unidade de plano” e, conseqüentemente, o “espírito de continuidade”, que é exatamente o que perfaz a

nossa análise, entendendo que não existe uma assiduidade na forma de fazer educação, mas ela muda de acordo com quem está no poder. Portanto, o que pretendiam os 26 professores daquele manifesto era a reconstrução educacional face aos problemas que se observavam. Geralmente é possível perceber que os problemas existentes são provenientes desta falta de continuidade e do cumprimento das funções sociais estabelecidos pela própria sociedade. Neste contexto, procuramos distinguir, com relação à escola, a Responsabilidade Social de Função Social (obrigação social).

É possível dizer que toda instituição que pratica a Responsabilidade Social estaria cumprindo sua Função Social, mas nem todas que cumprem sua Função Social podem se intitular enquanto instituição que pratica a Responsabilidade Social.

Com relação ao termo “*Responsabilidade*” podemos ter dois conceitos diferentes relacionados a “Responsabilidade Social” e a “Função Social”.

Quadro 2– Distinção entre Responsabilidade Social e Função Social

RESPONSABILIDADE SOCIAL	FUNÇÃO SOCIAL
Responsabilidade	Responsabilidade
Compromisso social solidário buscando a sustentabilidade	Compromisso social legal – cumprimento do dever
Fazer prevalecer a simetria entre a cultura da escola e a cultura da sociedade, na qual a escola deve cumprir sua função social. (Obrigação Moral-legal)	Introduzir os indivíduos na cultura de determinada sociedade – fomentar a melhoria ou amenizar a assimetria social (Obrigação legal-Moral)
Obrigações construtivas, justas ou morais ou ainda obrigações atuais que se originaram em eventos passados e presentes.	Obrigações legais e atuais que se originam no tempo presente.
Corresponde ao déficit deixado pelo não cumprimento da Função social das instituições em detrimento da Ética de Responsabilidade (reconstrução, manutenção e desenvolvimento).	Corresponde à obrigação social e à manutenção do que foi estabelecido socialmente (construção e desenvolvimento).
Senso de Proporção (equilíbrio entre a ética da convicção e a ética de Responsabilidade).	Ética da Responsabilidade Ética da convicção – convicção pessoal.
Participação de todos os <i>stakeholders</i> educacionais.	Obrigações sociais de todos os <i>stakeholders</i> Educacionais.

Fonte: O autor.

O déficit causado pela ética da convicção dos representantes, pelo Estado em detrimento de uma ética de Responsabilidade, trouxe lacunas consideráveis, da qual hoje a *Responsabilidade Social na educação* tornou-se

praticamente uma Função Social, e no âmbito da moral (obrigação social), a ética do dever, daí a necessidade de trazer para o campo da educação este conceito.

Nos dois conceitos de ética, o de Responsabilidade e o da convicção, que estão presentes na Função Social da Educação Escolar, quando da ausência do senso de proporção, depara-se também com uma ausência de flexibilidade, quanto à necessidade de adaptação do sistema escolar à realidade da escola e da comunidade em seu entorno. Neste sentido, o que se busca é o senso de proporção, que é o fator psicológico, ou seja, o equilíbrio entre Ética de convicção (as paixões) e ética de responsabilidade (Análise das circunstâncias).

De acordo com Weber (1993), a Ética da Responsabilidade ao contrário, da ética da convicção não é uma ética de certezas, intemporal e formal, é uma ética contextualizada, situacional, que pondera várias possibilidades de ação, apoiada em certezas provisionais, sujeita ao dinamismo dos costumes e do conhecimento. Este dinamismo é o fator principal em que a escola deve rever com relação à sua prática arcaica (e tempo longo de aprendizagem).

A escola atual precisa rever muito dos seus conceitos e avaliar a cultura presente na comunidade a qual atende. Como comenta Vasconcellos (2000, p. 104),

Com o advento da Escola Nova houve um avanço em termos de preocupação com a realidade, mas que acabou ficando limitado ao conhecimento da dimensão psicológica do aluno. Ora, esta é uma posição insustentável, hoje dado o avanço da ciência da educação que incorpora contribuições da sociologia, antropologia, economia, política etc... É necessário o confronto com a realidade, e é para este confronto que a educação deve estar atenta.

As obrigações construtivas ou obrigações atuais estão relacionadas com a Responsabilidade Social na educação escolar e se diferenciam das obrigações legais pela sua natureza. Estas são obrigações decorrentes de um plano de reconstrução educacional das quais participam todos os agentes educacionais (*stakeholders*). O cumprimento dessas obrigações não se restringe às exigências legais, jurídicas, dependente de legislação, mas da moral constituída e da necessidade de reconstrução e de manutenção do sistema educacional, prevendo o seu desenvolvimento.

A intervenção dos agentes educacionais deve estar amparada em uma nova postura, calcada em valores éticos, buscando a sustentação que satisfaz a coletividade. No caso das empresas, por exemplo, estas ideias são reforçadas pelo Instituto Ethos¹², que define assim a Responsabilidade Social:

[...] a questão da responsabilidade social vai, portanto, além da postura legal da empresa, da prática filantrópica ou do apoio à comunidade. Significa mudança de atitude, numa perspectiva de gestão empresarial com foco na qualidade das relações e na geração de valor para todos. (INSTITUTO ETHOS, 2001 apud LOURENÇO; SCHRODER, 2003).

Portanto, a Função Social que insere neste dever “**as obrigações sociais da escola**” não compreende necessariamente Responsabilidade Social na educação escolar, pois esta vai além da postura legal da escola ou do sistema educacional. A Responsabilidade Social na Educação não é algo que se orienta pelos desejos individuais e que se aparenta na busca concreta do que se pretende hoje, agora somente, mas é algo que compreende um conjunto de ações e que foca, por meio da formação consciente dos indivíduos, uma preparação que sabe fluir, num tempo crescente gradativamente, um comportamento social adequado ao bem viver.

Criar escolas, aumentar vagas, praticar uma educação para o desenvolvimento sustentável, conscientizando os educandos para se comprometer com um ambiente saudável, faz parte da função social da escola, de suas obrigações para com a sociedade, aquilo que lhe cabe como parte do corpo social. Contudo, uma educação sustentável, embora tenha tudo isso, precisa de muito mais. Uma escola responsável socialmente compreende que sua ação não pode se tornar propriedade do Estado, precisa garantir que a sua prática vai proporcionar uma sociedade mais humana, crítica, dinâmica, vai fazer de todos os seus agentes mais autônomos, mais conscientes e não lhes dar apenas um certificado de que passaram pelo ambiente escolar e que já podem trabalhar em uma empresa.

¹² Na voz de seu então presidente, Grajew Oded.

Uma escola hoje faz aquilo que é de sua especialidade: preparar o aluno para o mercado de trabalho; isso ocorre de forma mecânica e concreta para o trabalho, mas não prepara o homem enquanto sujeito ético para a vida.

Nestes tempos, muitas escolas mantêm com seus alunos apenas uma relação de pura prestação de serviços, por vezes fincada num manual de defesa do consumidor. Aí a violência é brutal, pois esvazia todo o campo simbólico do saber, levando-o a um real do produto da educação, transformado em objeto de consumo. Resta, nesse aspecto, uma violência velada e muitas vezes exposta a um contrato comercial que se torna mais significativo do que o próprio contrato pedagógico. (FONSECA, 2006, p.1)

É neste campo simbólico do saber que se encontra a essência do que se propõe a Responsabilidade Social na Educação escolar. Já a função social está no compromisso criado pelo sistema de uma determinada época, é a contribuição da instituição, da parte cumpridora de seus deveres e obrigações para com o Estado e a Sociedade. Mas, uma escola responsável socialmente tem ações que transcendem épocas.

2 AVERIGUAR A DIMENSÃO ÉTICA OU ESTÉTICA DA RESPONSABILIDADE SOCIAL EDUCACIONAL

2.1 EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE

Se o mundo moderno trouxe grandes mudanças no comportamento humano após a Revolução Industrial, mais ainda na era da revolução tecnológica.

Cada revolução tecnológica traz um novo processo civilizatório, mudanças de valores. Situações crescentes vão se alterando e se multiplicando a cada dia.

Segundo Feijó (2010, p. 3), “A era da revolução tecnológica altera significativamente o comportamento dos adolescentes”. De acordo com o autor, os pais devem aprender a educar seus filhos no século XXI. Se os pais não podem mais se valer das suas experiências enquanto filhos para educar os seus, por ser esta geração infinitamente diferente de todas as outras, é fato que a experiência contida na escola ou na educação de uma forma geral sofre os mesmos problemas. A escola também deve aprender a educar seus alunos no século XXI; ao contrário disso, desencadeia-se uma série de outras situações.

No desenvolvimento da aprendizagem cognitiva ou social de um indivíduo, vê-se a importância de estarmos desligados das verdades pré-estabelecidas.

É neste contexto que John Dewey (2010), no livro *Experiência e Educação*, ao avaliar os métodos das escolas tradicionais e escolas progressistas, faz uma crítica, mostrando que educação de cima para baixo limita a aprendizagem, visto que, para se obter e construir um conhecimento eficaz, torna-se necessária a participação do educando em seu processo de desenvolvimento.

Existem algumas implicações na educação contemporânea que a escola e os educadores nas suas experiências tradicionais têm que levar em conta. Atualmente, os meios de comunicação ocupam um lugar central no cotidiano de crianças e jovens.

A primeira implicação é a mudança na forma de aprendizagem das crianças no que diz respeito ao tempo de atenção, já que o exigido pela mídia é mais rápido do que o da escola. A criança já está acostumada ao tempo de atenção mais curto dos meios de comunicação e quando vai à escola depara-se com a necessidade de se adaptar a um tempo mais longo. O segundo desafio é que, normalmente a interação com as mídias, faz com que as crianças e jovens se ocupem de muitas atividades simultaneamente. É este o jeito de trabalhar dos jovens, com “multitarefa”. Assiste televisão enquanto mexe no computador e ao mesmo tempo ouve música no Ipod e ainda faz outras coisas. (RIVOLTELLA, 2010, p. 3).

Neste contexto, a “multitarefa” provoca um deslocamento da atenção, que vira periférica e distribuída. Então, eles têm atenção a todas as coisas, porém de maneira superficial. Os jovens acostumados a lidar com o tempo curto dos meios de comunicação estão perdendo a capacidade de refletir em profundidade. Até porque uma coisa é ter informação, a outra é ter conhecimento. E esta é a função da escola e do educador: transformar a informação em conhecimento.

Aqui há um problema a ser trabalhado, que é a superficialidade de conhecimento do educando em relação a suas experiências.

São grandes os desafios, porque a escola continua com uma didática que trabalha com tempos longos diferentes do tempo dos alunos.

Normalmente, a tradição pedagógica e as experiências anteriores dos profissionais da educação retratam a mídia como um perigo. O grande desafio que perpassa pela função da escola é acompanhar as novas tendências, diminuir o tempo longo com respeito ao tempo de atenção relacionado à didática aplicada e expor uma experiência mais simétrica com a dinâmica social.

Dewey (2010) expõe sua teoria afirmando também que é impossível não aprender se não houver a experiência, porém experiência pode educar e deseducar. A experiência que deseduca é a que impede a continuidade ao conhecimento, às novas situações, às novas tendências. Quando se fala que os pais devem aprender a educar seus filhos no século XXI e não à maneira como foram educados, significa que se deve trazer a educação para o tempo atual, contemplando as mudanças e as novas tendências. Permanecer nas experiências é favorecer os conflitos de gerações e dificultar a aprendizagem.

Tem uma frase que ilustra esse tema de conflitos de gerações: “Os mais novos querem revolucionar, mudar tudo, enquanto os mais velhos querem deixar tudo como está”. O que acontece é que muitos filhos extrapolam e vão além do “mudar tudo”, passando a não respeitar regras básicas de convivência social. É função dos pais estabelecerem regras e limites aos filhos desde que eles nascem. Quando isso é feito com competência, as portas do diálogo sempre ficarão abertas dos dois lados. (FEIJÓ, 2010, p. 3).

No entanto, as responsabilidades são transferidas para a escola e recaem sobre a relação do educador com o educando. As teorias pedagógicas não dão conta ao estabelecer receitas pré-estabelecidas, porque o problema da educação ocorre por diversos fatores externos e interligados.

Os professores são culpados em não conseguir estabelecer uma simetria na relação ensino-aprendizagem?

Primeiro que muitos fatores externos à função do professor interferem na sua ação: a deterioração da família e da igreja e, depois, que “não é obrigação do professor fazer o que todas as outras instituições têm obrigação de fazer”. (POSTMAN, 2002, 141). Como falamos anteriormente, cada instituição tem uma função no corpo social.

A tendência pedagógica atual é avaliar o professor que não conseguiu atingir a média (aprendizagem) na maioria de seus alunos sem levar em consideração todo um contexto. A função da análise pedagógica compreende-se em averiguar as verdadeiras condições perante uma determinada realidade e, a partir daí, buscar soluções para o problema, em conjunto com o próprio professor, preservando também a sua opinião, pois problemas educacionais só podem ser resolvidos nas perspectivas interdisciplinares. Não se pode generalizar na análise, numa perspectiva de senso comum, o que se apresenta num primeiro plano. Nas mesmas proporções de mudanças na dinâmica social, os fatos pedagógicos também devem ser revistos, tendo por base essas novas condições. Há muitas outras situações que se podem implicar no comportamento dos alunos. Avaliar uma situação sem antes ter um comportamento científico da análise pode dificultar as ações para reavaliar e aplicar uma nova forma de aprendizagem.

Os termos *crítico*, *senso-crítico* ou *pensamento crítico* indicam o grau de exigência mais refinado do fazer humano. O comportamento de perceber

criticamente envolve mais do que o entendimento e repetição do que é afirmado no cotidiano, sem levar em consideração as novas tendências do comportamento humano. Diante de tais complexidades, a exigência de uma análise transformadora é bem mais ampla. Ao revisar esses conceitos numa perspectiva crítica, identificam-se variedades de definições que implicam em diferentes formas de se conceber e avaliar os comportamentos envolvidos em uma determinada situação, mas que indicam possibilidades de caracterizar aspectos que vão além de *compreensão e repetição* do que se tem realizado constantemente pelo senso comum.

Outro aspecto refere-se à organização lógica do pensamento. *As conclusões apresentadas são acompanhadas das premissas que as sustentam? As conclusões são coerentes com as premissas apresentadas? As premissas são suficientes para embasar as conclusões apresentadas?* Entre outros aspectos da situação vivida pelos professores e pedagogos dentro do contexto escolar, é que, mais do que observar uma situação estética, ou seja, suas aparências, deve-se perceber o grau de precisão daquilo que é afirmado perante as novas tendências.

2.1.1 Família e Sociedade

As condições familiares mudaram com a modernização e industrialização. Diante das novas necessidades para assegurar a infraestrutura familiar, os pais precisam trabalhar, os filhos convivem por menos tempo com a afetividade dos pais e sofrem cada vez mais as influências externas.

Os dados oficiais e de pesquisas recentes sobre estrutura familiar do IBGE merecem nossa atenção. Do IBGE vem a informação que as famílias monoparentais, compostas por apenas um dos pais e filhos, cresceram de 7,8% do total para 14,4%, nos últimos quinze anos. O mercado de trabalho invade a vida particular e diminui o tempo de convívio familiar. Os casais elegem, cada vez mais, as dificuldades enfrentadas no emprego, como temas centrais das conversas de final de semana. As separações entre casais passam a ser mais frequentes porque os projetos em comum começam a rarear. Nem sempre a renda e a rotina de trabalhos femininos são compatíveis com as exigências da educação de seus filhos. Nos EUA, 80% das mulheres ativas são secretárias, empregadas ou vendedoras, recebendo baixas remunerações e rotinas extensas. O mito da autonomia da mulher do século XXI não é realidade ainda. (RICCI, 2001, p. 1).

Percebe-se, pelos indicadores, que o desenvolvimento do capitalismo influenciou consideravelmente a vida familiar. É partindo deste princípio que se questiona: as instituições têm a obrigação de praticar a Responsabilidade Social?

Elas não só têm a obrigação de praticar a Responsabilidade Social como também incluir nos projetos sociais as condições facilitadoras no trabalho em conjunto com o sistema educacional. Neste sentido, a organização, em conjunto com a escola, deve possuir interconexões. Interação com os diversos atores sociais (*stakeholders*). Esta parceria público/privada compreende os amigos da escola inseridos no planejamento estratégico das instituições. O projeto “amigos da escola” não pode compreender uma ação isolada.

A empresa moderna, por exemplo, cada vez mais se apresenta como responsável, numa proporção que se amplia gradativamente com relação aos problemas sociais e familiares. O tempo de convívio familiar parece estar sendo roubado pelo mercado de trabalho, segundo comenta Rudá Ricci:

Nas pesquisas que nossa equipe vem realizando junto às famílias de alunos de escolas públicas e privadas do país, percebemos que o tempo de convívio familiar se reduz drasticamente nos últimos anos. Em média, especialmente na região sudeste, os pais convivem com seus filhos por seis horas diárias. Quanto mais próximo do índice de pobreza absoluta (menos de 60 dólares per capita), maior o tempo de convivência. Esta situação parece muito positiva se compararmos com os dados europeus e norte-americanos. Quando trabalham, as mães europeias e norte-americanas dedicam duas horas e meia por dia aos filhos com menos de dois anos de idade. O pai dedica menos de uma hora. Não obstante, o que os pais brasileiros denominam de convivência é algo muito rarefeito. O maior tempo de convivência (03 horas) ocorre ao final do dia. Nesse momento, os pais reúnem a família e, em 75% dos casos pesquisados, assistem programas de televisão. Não conversam. Não comentam. As atividades de lazer mais importantes para os jovens não entram nas programações familiares. O resultado mais significativo é a redução do universo vocabular dos filhos e uma ansiedade que se dissemina por toda a família. Em outras palavras, o tempo de convívio familiar parece estar sendo roubado pelo mercado de trabalho. (RICCI, 2001, p. 1).

Neste contexto, é perceptível a grande influência das empresas e do mercado de trabalho como um todo nos problemas familiares e, conseqüentemente, sociais. O mercado de trabalho invade a vida particular e

diminui o tempo de convívio familiar. Não exime aqui a responsabilidade também da família com relação aos filhos.

Assim, diante dos fatos, entende-se que as empresas devem contribuir para amenizar os efeitos ocorridos em consequência de suas ações. Assim como já estão se conscientizando da necessidade de rever os seus efeitos ao meio ambiente, é necessário rever também as questões sociais.

Nesta perspectiva, além dos diferentes tipos de empresas inseridas neste contexto, entendemos que as empresas privadas que trabalham com a educação têm o dever de tratá-la na sua especificidade, distinguindo-a das questões empresariais.

Na escala das responsabilidades não menos importantes, estão o poder público e as políticas sociais, muitas vezes caracterizadas como ideológicas, inadequadas e incoerentes em relação à própria realidade social.

A maioria dos educadores está despreparada para enfrentar os problemas na educação, isso resulta do fato de ter uma formação inadequada atribuída pelo próprio sistema educacional e por uma condução política ínfima e, ao mesmo tempo, pelas consequências proporcionadas por elas no ambiente social.

Todo país desenvolvido que preza pela educação tem uma escola básica de período integral. Além disso, é preciso implantar políticas para melhorar a formação dos professores. Hoje mais da metade deles são formados em escolas de baixa qualidade, indo para a sala de aula sem preparo suficiente. (MALAVASI, 2010, p. 3, grifos nosso).

Portanto, há responsabilidades que não podem estabelecer um único culpado. Todos os *stakeholders* da educação têm sua responsabilidade na função de educar.

Nota-se que a experiência que educa é a do educador motivado por sua renovação de verdades que envolve emocionalmente seus educandos no conteúdo. Portanto, devemos considerar primeiramente vários outros fatores.

Uma das primeiras funções sociais do sistema escolar é melhorar a qualidade das escolas, ter meios suficientes para preparar bons professores incentivados e, conseqüentemente, tornar a educação mais dinâmica, pois, se considerarmos que o tempo do sistema escolar é longo com respeito ao tempo de

atenção do aluno e comparando ao que é exigido pela mídia, que é mais curto, percebe-se aí o grande desafio da educação escolar para um sistema integral de educação.

Outro desafio é a mudança de cultura das organizações educacionais e seus *stakeholders* motivados. A motivação está relacionada a um desejo, necessidade ou vontades, portanto difere de sujeito para sujeito. A motivação vem de dentro de cada pessoa. Já os estímulos externos que movimentam uma pessoa a fazer algo podemos chamar de incentivo, embora, se a pessoa não se sente motivada a agir, os incentivos se tornam impotentes, uma vez que o desejo de “fazer/agir” tem que vir de dentro da pessoa. Este desafio é um dos mais importantes e complexos na educação escolar contemporânea, considerando a instabilidade econômica, jurídica e social que se estabelecem na sociedade brasileira nos últimos anos.

Os desafios passam por fatores, principalmente psicológicos, quando nos esforçamos para que os profissionais tragam seu coração para o trabalho, o que nos direciona ao conceito de *Employeeeship* na educação escolar. Assim, comenta Claus Möller:

Quando há um esforço sincero e direcionado de todos, quando todos buscam a mesma meta, surge um tipo especial de compromisso pessoal. A TMI¹³ chama esse compromisso de “Employeeeship” (conceito descrito no meu livro *Employeeeship: Como Maximizar o Desempenho Pessoal e Organizacional*). *Employeeeship* diz respeito à inteligência emocional e pode ser caracterizado pela responsabilidade, lealdade, iniciativa, confiança e energia de todos. Pessoas dotadas de *Employeeeship* são competentes não apenas em termos profissionais, mas também emocionais e sociais. Estão dispostas a dar o melhor de si em tudo o que fazem. Elas “trazem seu coração para o trabalho”. [...] **Mas, para as pessoas trazerem seu coração para o trabalho, é preciso que se orgulhem da organização para a qual trabalham e que a vejam como uma parte importante da sua vida – um local de trabalho que oferece oportunidades únicas de desenvolvimento e crescimento a cada um.** (MÖLLER, 2012, p.01, grifo nosso).

Compreendemos o conceito de *Employeeeship* na educação escolar como uma relação entre o compromisso pessoal e o social.

¹³ TMI – Time Manager Internacional A/S, cujo fundador e presidente é Claus Möller. Artigo publicado na revista eletrônica dinamarquesa *Life Management*.

Para se atingir o social, o desafio primeiro é a responsabilidade das instituições educacionais em promover um ambiente adequado de trabalho aos seus agentes, considerando tanto o espaço físico quanto os instrumentais pedagógicos e sua autonomia. Neste sentido, pensamos que para alguns educadores um dos problemas é a motivação, até mesmo por causa da falta de incentivos; podemos dizer aqui incentivo financeiro, logístico e até mesmo de reconhecimento.

Então, esse educador exerce sua profissão diante de muitos obstáculos, e ainda sim, encontra motivação pessoal, acredita no seu potencial. Portanto, o comportamento pode ser causado por estímulos internos e externos.

Uma questão-chave na atualidade, que se deve analisar antes de fazermos um pré-julgamento ao profissional da educação, é a ausência de “motivação”, pois em muitas situações não é recebida pelo profissional de linha de frente, o educador. Neste sentido, o que implica a responsabilidade social na educação escolar é a maximização do desempenho pessoal e organizacional, o que entendemos por *Employeeeship*, que compreende as questões profissionais, emocionais e sociais.

2.2 PROBLEMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: INTERNO E EXTERNO

Um dos principais problemas no processo educativo está na relação professor-aluno, proveniente de fatores internos quanto às instituições educacionais e externos referentes aos fatos sociais. Um dos principais questionamentos que se propõe neste estudo é quanto ao fato de se relacionarem os problemas focando os atores educacionais de forma isolada.

De um lado, o desestímulo causado pela falta de importância dada ao profissional da educação; por outro, o desinteresse de nossos alunos, proveniente de vários outros fatores, como a ausência da família e a má formação provocada por uma educação sem qualidade. Frente a estas questões, temos ainda os interesses particulares das instituições educativas e de órgãos federais, visando a suas aparências frente aos organismos internacionais, etc.

Há muito tempo, a educação brasileira segue as orientações do banco mundial, mascarando os desafios internos decorrentes da infraestrutura econômica, social e política.

Alguns dos exemplos de políticas públicas visam mais ao *marketing* político, dando ênfase mais às suas ideologias do que propriamente à solução das causas.

A garantia de educação superior para a classe menos favorecida seduz a muitos, pois não é de hoje que temos a firme convicção de que a educação deve ser assegurada como um direito e não como privilégio. Contudo, há que se questionar em que cenários as atuais políticas de financiamento acontecem e a que interesses realmente atendem. As políticas que vêm sendo adotadas para garantir o aumento das vagas no ensino superior seguem no contexto das políticas de privatizações determinadas, em síntese, pelos “aconselhamentos” do Banco Mundial. Para Leher (2004), “a generosa MP-213, que institui o PROUNI, vem ao encontro dos mais ambiciosos sonhos das instituições filantrópicas, comunitárias, confessionais e empresariais de educação superior”, ou seja, o programa estaria favorecendo setores que representam o capital privado em detrimento dos financiamentos das verbas públicas. (PRAZERES, 2007, p. 1).

O projeto educativo neoliberal exige que seja assegurado que as escolas produzam trabalhadores eficientes, submissos, ideologicamente doutrinados e adeptos do livre mercado.

A conjuntura das políticas educacionais no Brasil está ligada à hegemonia das ideias liberais sobre a sociedade, como reflexo do forte avanço do capital sobre a organização dos trabalhadores. Temos uma forte intervenção de mecanismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, aliada à subserviência do governo brasileiro à economia mundial, o que repercute de maneira decisiva sobre a educação.

O projeto neoliberal para a educação é a adequação das escolas e das universidades aos mecanismos de mercado. Numa época em que a competição fala mais alto que a solidariedade e a cidadania, vale a pena lembrar o que disse Albert Einstein:

Não basta ensinar ao homem uma especialidade, porque se tornará assim uma máquina utilizável e não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser apreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. (EINSTEIN, 1981 apud FREDERICO, 2011, p. V – Epígrafe).

É neste contexto que a educação não é livre, autônoma e democrática sob a perspectiva do discurso neoliberal, que insiste no papel estratégico da educação para a preparação da mão de obra para o mercado. Assim, a educação escolar não é sustentável quanto ao seu real objetivo de formar cidadão crítico, autônomo, ético. É a busca constante no distanciamento entre os mecanismos de mercado e a submissão aos critérios da produção industrial da cultura que incomoda os neoliberais. Portanto, os problemas da educação ocorrem na acumulação entre os fatos sociais internos e externos, mas, principalmente, sob influência constante de fatores externos.

Percebe-se, portanto, que todas as deficiências brasileiras na área da educação, que são apresentadas pelas políticas públicas, demonstram uma realidade mascarada. A educação no Brasil segue mais uma estrutura estética do que propriamente ética. Há uma assimetria entre o discurso e a prática.

Contudo, o significado do discurso é nobre, ou seja, acesso da população de baixa renda ao ensino superior, e isso é inquestionável. O que se questiona é como, na prática, esse processo vem acontecendo. O que se verifica é que ele é oposto a uma educação verdadeiramente inclusiva, pois o que se observa é o enriquecimento dos empresários da educação, uma vez que esta passa a ser um serviço que se vende e compra. (MAUÉS, 2006, p. 86).

O momento atual impõe ao profissional de educação desenvolver habilidades que possibilitem uma melhor adaptação às novas culturas e aos novos padrões de conduta social. Além disso, o acelerado processo de globalização em que se encontra o país insere o homem em um ambiente de alta competitividade e seletividade. Nesse contexto, a relação professor-aluno representa um esforço a mais na busca da praticidade, afetividade e eficiência no preparo do educando para a vida, numa redefinição do processo ensino-aprendizagem. Não obstante, cada profissional deve ter claramente definido o seu

papel nesse contexto social; essa relação aqui considerada passa a ser alvo de pesquisas, na busca do diálogo, do livre debate de ideias, da interação social e da diminuição da importância do trabalho individualizado.

2.3 INFRAESTRUTURA E SUPERESTRUTURA EDUCACIONAL

A escola é uma organização com objetivo de formar cidadãos aptos a atuar e contribuir para o bem comum da sociedade onde todos estão inseridos, incluindo-se aí o próprio ambiente escolar, formada por um conjunto de pessoas os quais chamamos de *stakeholders* educacionais: os alunos, professores, coordenadores, funcionários e outros responsáveis pela educação.

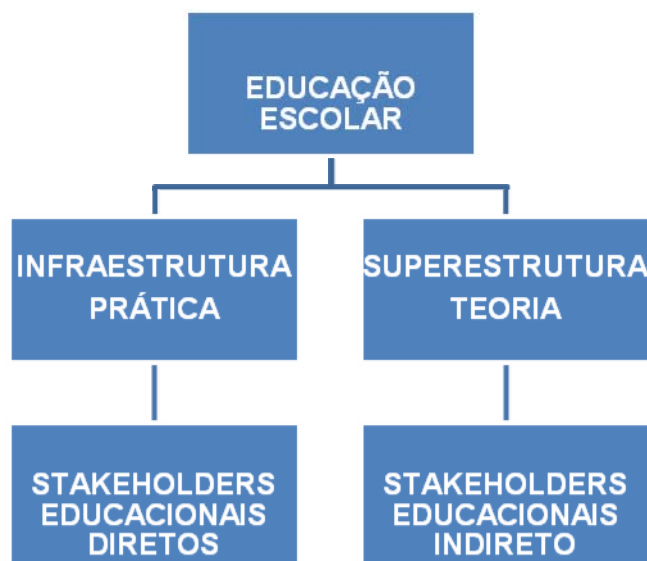
Os stakeholders são, portanto, aqueles que podem afetar ou ter o seu interesse afetado pelo funcionamento, desempenho e resultados presentes e futuros da organização em questão. No ambiente escolar, cada um dos agentes internos e externos que interagem com a escola é considerado como um stakeholders: professores, funcionários, alunos, pais e membros da comunidade. Esses agentes formam a comunidade escolar e interagem no processo de planejamento e execução dos processos administrativo-pedagógicos da escola dentro de um modelo de gestão escolar participativa. (BRITO; CARNIELLI, 2011, p. 30).

Uma educação de qualidade depende de como cada ator cumprirá com suas funções. O *accountability* educacional depende de como cada um de seus componentes operará de forma consistente. Hoje, a educação escolar está prestando conta mais ao mercado do que aos outros setores da sociedade.

A escola não pode ser mera formadora de mão de obra alienada, para uma globalização que nas palavras de Paulo Freire, (2008, p. 127) “O Discurso da Globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optarmos, na verdade, por um mundo de gente”

Cabe aos *stakeholders* educacionais exercer esta prática e cobrar mais dos sistemas escolares.

É na relação infra e superestrutura que iremos analisar esse novo conceito de responsabilidade social na educação escolar.

Figura 2– Infraestrutura e superestrutura educacional

Fonte: Elaborado pelo autor

Para melhor compreendermos a Responsabilidade Social na Educação Escolar, dividimos a educação em duas grandes áreas: a infraestrutura e superestrutura. A nossa intenção não é caracterizar ou dar ênfase à educação dentro de uma forma piramidal, mas mostrar as responsabilidades e a necessidade de interação entre os setores, ou seja, entre os que estão no âmbito da legislação que apresenta uma teoria sancionada pelo governo e cujo Estado por esses representados proporciona uma administração democrática, participativa, flexiva, e os que estão na base de execução, transformando a teoria em prática. Na **infraestrutura**, encontram-se **stakeholders diretos**, aqueles que traduzem a legislação sobre educação fazendo-a acontecer (prática); são eles: professores, alunos, direção escolar, enfim todos os que estão ligados diretamente à base da educação. É nessa base que se encontram, portanto, as traduções sobre as reais necessidades e toda a estrutura da realização ensino-aprendizagem na prática. É neste setor que se encontram os especialistas da área educacional, que, dentro de uma gestão democrática e participativa, devem ter voz nas tomadas de decisões.

Na **superestrutura**, estão os **stakeholders indiretos** que legislam sobre a educação (teoria). Para concluir os processos educativos no âmbito da legislação, é necessária a participação conjunta das duas bases; no

entanto, é aqui que geralmente encontramos uma educação personalista, de governo e não de Estado.

Para que a educação seja realmente democrática, parte daqui a conscientização de que todas as partes interessadas no processo educativo devem estar de acordo; todos os *stakeholders* da educação são elementos essenciais ao planejamento estratégico educacional.

Qual o propósito da Responsabilidade Social na Educação? Pensar sobre uma nova forma de fazer educação em que se contemplam todos os seus *stakeholders* diretos e indiretos.

É nesta relação entre infraestrutura e superestrutura da educação que procuramos ampliar os conhecimentos acerca das questões que envolvem a problematização educacional. A Educação não pode se desenvolver com base apenas nas teorias doutrinárias ou legislativas. Para isso, pretende-se refletir sobre quatro questões básicas para compreender a forma como se encontra a educação na contemporaneidade:

A primeira questão sobre a qual devemos refletir é quanto à realidade do aluno em relação à sua formação, em que se pensa numa formação moral e ética e não apenas enquanto sujeito e do trabalho, enquanto mão de obra qualificada.



A percepção é de que a aprendizagem está sendo direcionada para os objetivos e não para o indivíduo; está apenas passando pelo aluno para atingir os objetivos sem antes ter o papel transformador, cujo reflexo objetiva torná-lo um sujeito crítico e consciente da realidade. “O objetivo maior da educação na Grécia Antiga era fazer do homem cidadão, cidadão justo, era o que importava, homens ativos, valentes, mas que respeitassem as leis e participassem das decisões da cidade” (MOSE, 2012b). No entanto, entendemos que a escola contemporânea não está preparada nem para formar o sujeito e nem o trabalhador.

Que tipo de pessoa a escola busca formar? Enfim o que é a escola hoje? A Escola é uma forma de educar que nasceu na Grécia antiga com o propósito de formar cidadão, mas foi só com a modernidade que adquiriu o objetivo que tem hoje formar mão de obra de qualidade. Desde então quase nada mudou [...] O modelo educacional que predomina ainda hoje no mundo foi influenciado pela revolução industrial, é como se a escola fosse uma linha de montagem: português, matemática, química, geografia são peças a serem encaixadas no final da linha; sai um produto para atender as exigências do mercado, um aluno formado. Mas, hoje diante do imenso desenvolvimento tecnológico e ao mesmo tempo do extremo caos social em que vivemos, precisamos nos perguntar: será que é apenas para o mercado que a nossa educação deve nos formar? (MOSE, 2012a).

Em se tratando de aprendizagem, os conteúdos apresentados nas escolas não têm por objetivo esclarecer seus significados apenas, mas, por meio do conhecimento, levar o educando à capacidade de refletir, tematizar e problematizar a própria realidade. “É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele.” (FREIRE, 2011, p. 16). É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidade proposta pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis (FREIRE, 2011, p. 17).

Se o indivíduo pula uma fase no processo educativo, qual está sendo o papel da escola? Se, de um lado, os conteúdos são passados de uma forma bancária, de certa maneira, os alunos não estão absorvendo para si e de per si, mas apenas decorando conteúdos para outros propósitos que não a sua própria transformação. Os educandos estão assimilando ou decorando os conteúdos apenas para atingir seus objetivos finais, como vestibular, concurso, enfim direcionado apenas ao mundo do trabalho, então se torna inútil a forma como se educa.

Tomemos como exemplo a forma como Aristóteles se referiu à ética: “Não se estuda ética para saber o que é virtude, mas para aprender a tornar-se virtuoso e bom; de outra maneira, seria um estudo completamente inútil.” (ARRUDA; WHITAKER; RAMOS, 2003, p. 43).

Para Moacir Gadotti, “a escola que nós temos ainda é aquela que parece que é o único espaço de construção do conhecimento científico e não é”. Já para Edgar Morin “a escola não lida com

indivíduos, mas com uma massa de alunos, a escola não está montada para desenvolver as capacidades de cada um. A escola ensina conteúdos isolados, fragmentados que se empilham sem sentido”. (MOSE, 2012a)

Como mencionou Mosé (2012a), “A educação precisa refletir seu papel e continuar questionando: Será que apenas para mercado que a nossa educação deve nos formar?” A educação deve ser repensada no século XXI, deve pensar o aluno enquanto sujeito e o professor com relação ao seu próprio desejo assim como sua existência enquanto profissional relevante no processo educacional, como realizador e comunicador pedagógico. Este tema trataremos com mais profundidade no terceiro capítulo.

2.4 DO ESTADO À ESCOLA, DO PROFESSOR AO EDUCANDO

O sistema educacional é um complexo de funções que se interagem, e que compreendem todos os agentes educacionais, dos profissionais da educação aos educandos.

Do Estado à escola, da escola ao professor e do professor ao aluno, todos têm o mesmo grau de importância cujo sistema deve respeitá-los cada um nas suas especificidades. Constatando uma anomia em algumas destas partes do sistema educacional, o objetivo a ser alcançado poderá ser consideravelmente afetado, entrando em crise, principalmente somadas a outros fatores como a corrupção política e educacional.

São dois os motivos considerados incoerentes com a realidade: a forma como se dá a “transposição didática” e a “transformação da informação em conhecimento”.

Na “transposição didática”, as teorias desenvolvidas refletem de formas generalizadas a desenvoltura educacional. Não há possibilidade de utilizar um formato único num tempo longo. O desenvolvimento da sociedade é dinâmico, e o comportamento dos indivíduos se alterna constantemente mediante novas situações, sejam elas provenientes dos problemas sociais ou do próprio progresso social.

Neste contexto, para Piaget (1990), o comportamento dos seres vivos não é inato, nem resultado de condicionamentos. Para ele, o

comportamento é construído numa interação entre o meio e o indivíduo. Esta teoria epistemológica é caracterizada como uma visão interacionista do desenvolvimento.

A inteligência do indivíduo, como adaptação às situações novas, está, portanto, relacionada com a complexidade desta interação do indivíduo com o meio.

Quanto à “transformação do conhecimento em informação”, neste caso, o professor não é um mero executor, mas um mediador. O papel deste profissional é interativo, e alguns dos focos relevantes desse papel são a solução de curiosidade e incentivo ao surgimento de novas indagações.

As pedagogias, com exceção da pedagogia tradicional, colocam o educando como “autodidata”, o que leva as práticas educacionais à condição de horizontalidade entre o educador e o educando. Entendemos a importância deste formato, em detrimento do formato vertical onde o professor é o centro, mas esta concepção tem a sua relevância em questões pedagógicas, na relação ensino-aprendizagem. Porém, a questão é se perguntar: em que sentido os alunos são autodidatas? Neste caso não precisaria de um mediador. Para que haja eficiência neste formato, é necessário contemplar outros fatores que fazem dos educandos participantes positivos no conjunto de interações entre professor, aluno e as instituições (escola, família, Estado). Afinal, embora os alunos tenham conhecimentos diversos devido ao desenvolvimento dinâmico da sociedade, é de se ressaltar a necessidade de mediar a interpretação desses conhecimentos, e aí está o papel do professor.

Analisando as teorias, principalmente as de bases governistas, é comum percebermos atitudes que desvalorizam cada vez mais a importância do professor, transformando-o em um mero coadjuvante. Esta cultura é transferida para a forma como este profissional é tratado no mundo capitalista, igualando-o às mesmas condições do educando e diminuindo o seu valor enquanto profissional. Neste sentido, não se trata de qualificar professor/aluno querendo distanciar e distinguir o valor de ambos. Trata-se apenas de respeitar a realidade de cada um dos atores.

Na era da informação, os educandos chegam à escola com muitas informações, normalmente. São dinâmicos e mais ágeis do que o próprio

método escolar que se apresenta de forma lenta e conservadora, cheia de vícios ideológicos.

Pesquisas na área de neurociência indicam que, enquanto estudantes de décadas atrás conseguiam concentrar-se por 45 minutos na sala de aula, as novas gerações mantêm a concentração por apenas oito minutos e meio. [...] Diante dessa nova realidade, as propostas para a educação da chamada “geração y” passam a considerar que a escola não é mais o foco de disseminação de conteúdos, mas o lugar para ensinar a associar diferentes informações, aprofundar-se nos temas e transformá-las em conhecimento. (DIMENSTEIN, 2010, p. 3).

Neste contexto, o papel do educador é levar os estudantes para além do senso comum, ou seja, para o senso crítico da realidade e, ao mesmo tempo, transformar a superficialidade das informações em conhecimento de fato. O educador necessita, no entanto, de uma cultura geral; as pessoas esperam do profissional de uma determinada disciplina algo que vai além da técnica e do conhecimento. É nesta análise que nos deparamos com a interdisciplinaridade, pois nenhuma disciplina se fecha em si mesma.

Um objetivo importante da Responsabilidade Social na educação escolar é refletir sobre a sua própria existência enquanto uma instituição que pratica um aprendizado útil e responsável, com as reais necessidades dos indivíduos em sua estrutura profissional e humana; por outro lado, uma instituição que se preocupa em caminhar junto com a dinâmica do desenvolvimento social, tornando-a mais curta e dinâmica.

Se o nível vertical é inadequado na nova forma de pensar educação, o formato horizontal não encontra estrutura adequada para o ensino, ou seja, não há a reciprocidade esperada entre o educador e o educando, diante das circunstâncias atuais. Não queremos dizer que tal situação não seria o ideal, apenas que as circunstâncias não propiciam esta realidade.

Por que há um esvaziamento do papel do professor como autoridade em sala de aula?

Segundo Hannah Arendt (1979, p.239)

Todo aquele que está envolvido em qualquer processo educativo deveria pensar-se também como responsável pelo mundo. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, **porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo** (ARENDR, 1979, p.239, grifo nosso).

Está aí um dos problemas referentes à autoridade dos professores. Esta responsabilidade que ele assume pelo mundo é que se percebe ausente pela falta de autonomia. Ele é convocado apenas a ser um executor de uma didática transposta e formalizada, pré-estabelecida.

A responsabilidade social na educação escolar se assenta numa cadeia de responsabilidade entre infraestrutura e superestrutura. A esta cabe a responsabilidade não só para com o educando brasileiro, mas, também, para com os profissionais da educação, os professores, dando-lhes totais condições de trabalho, assim como importância e autonomia.

O professor enquanto profissional e especialista não pode se restringir apenas à competência técnica de um saber específico, mas o seu compromisso social é inserir o aluno no mundo, adequando suas experiências à realidade, ou seja, fazer com que ele aprenda a interpretar o mundo de uma maneira crítica e consciente.

O perfil de aluno criado pelo sistema educacional e social não tem uma característica digna e compatível em grau suficiente para alcançar os objetivos esperados dentro de um formato estipulado pela didática pedagógica hodierna. Culpa deles? Não, as políticas apresentadas nas escolas os fazem ausentes de conteúdos mais adequados à realidade.

O “lugar do professor” vem sendo desinvestido pela cultura, pelo social e pelo político, ao longo de décadas. Em um maior grau, se encontra fragilizado, social e culturalmente, o professor de escolas públicas, já que essas instituições também perdem valor na sociedade a partir de um esvaziamento do ensino público, iniciado, pontualmente, na década de 60, com as mudanças políticas experimentadas no Brasil a partir do Golpe Militar. [...] A partir do século XIX, surge, na França, uma nova tendência, que lança um novo olhar sobre as instituições educacionais. Finalmente, e a partir desse novo olhar, a organização hierárquica escolar adquire novo sentido, em que os métodos opressores de disciplina são substituídos por **uma proposta do educador quanto ao despertar no aluno questões éticas, morais e de saberes, um processo de construção baseado na autoridade, e não no autoritarismo.** (FONSECA, 2006, p.01, grifos nossos).

O autoritarismo ainda se constata na maioria das vezes, embora agora não mais nos professores em relação aos alunos, mas na hierarquia educacional, que ainda é muito forte e que centraliza o poder, além de ser totalmente dependente de outras esferas, tirando inclusive a autoridade do professor quanto às suas funções.

Para que o professor possa desenvolver a sua autoridade com liberdade, a hierarquia educacional deve ser baseada em uma administração democrática e participativa. O professor identifica-se com a menor valia e sente-se impotente em sua função educativa, passa a exercer a docência de forma burocrática e automática, deixando de realizar seus desejos e as de seus alunos.

Outra situação importante a ser retratada quanto à ausência de autoridade do professor é a preparação deste quanto às novas tecnologias e a falta de modernização das escolas que não incentivam as novas tendências.

Segundo Melman (2002, p.54) aborda diretamente o papel do professor:

O saber, que era o lugar e o privilégio do Outro, está desinvestido, e inclusive a dimensão da transferência. Creio serem esses alguns dos fenômenos que merecem nossa atenção. Dizer que hoje o saber não está mais investido é o que se verifica quando conversamos com os professores. O que os jovens querem hoje, o que eles respeitam, são as técnicas, os instrumentos que permitem agir direta e imediatamente sobre o Real.

Neste contexto, localizamos uma divergência entre a dinâmica social e a dinâmica da escola, que se baseia muito mais em métodos tradicionais quando deveriam se modernizar. O que o aluno quer hoje e o que a escola propõe são situações desencontradas que acabam interferindo no papel do professor dentro da sala de aula. Este é um dos fatores que podemos compreender: que o problema da educação não está na relação professor e aluno; este setor apenas recebe influência de toda a falência administrativa que ocorre na hierarquia educacional. Portanto, neste sentido, a análise dos problemas educacionais não pode ser focada ou procurada na relação professor e aluno, como se ali fosse a fonte do problema. Esta é a razão principal da

desmotivação profissional e da autoridade perdida. O próprio sistema escolar contribui para este fato.

Compreendemos, também, como a perda de autoridade do professor a crise que se instala nas escolas e a forma como as teorias didáticas e pedagógicas se impõem ao sistema escolar.

Como fatores dessa crise, Arendt arrola três elementos: 1. a pressuposição da existência de um mundo das crianças, como sociedade autônoma e capaz de autogoverno; 2. a transformação da Pedagogia em saber divorciado e distinto da matéria efetiva a ser ensinada, e; 3. **a emergência de teorias da aprendizagem que, assentadas no pragmatismo (aprender fazendo) e na Psicologia moderna (centrada na pessoa, no interesse e no desejo do aluno), substituem o aprender pelo fazer e o trabalho pelo brinquedo.** Desse modo, a pressuposição da existência do mundo das crianças deslocou a autoridade das mãos dos adultos para as mãos das crianças. O divórcio entre pedagogia e saber específico abalou a competência conceitual do professor. **Já as teorias da aprendizagem transformaram o docente em auxiliar, facilitador, orientador, esvaziando a substância de seu papel pedagógico e liquidando sua autoridade.** (CORREIA; BARBOSA, 2007, p. 01, grifos nossos).

Quando compartilhamos do mesmo pensamento de Arendt (1979) quanto ao fato de as teorias da aprendizagem transformarem os docentes em **auxiliar, facilitador, orientador** não significa que, ao citarmos estes adjetivos, estamos contrários a eles, mas às formas como eles são apresentados na horizontalidade relacionada entre professor e aluno, somadas a outros fatores que contemplam o mundo do aluno, como comenta a própria autora, como uma sociedade autônoma e capaz de autogoverno. Tais adjetivos devem estar na essência da ação dos agentes escolares, mas não como algo substitutivo de sua autonomia ou algo que esvazia a substância de seu papel pedagógico, como profissional especialista.

Mas, é importante deixar claro que, quando se trata de nível vertical, numa conotação negativa, refere-se ou deveria se referir apenas à questão autoritária e desumana, inadequada a quaisquer formas pedagógicas de ensino na contemporaneidade. Porém, a sua realidade quanto a esta temática generalizou o perfil do profissional da educação, o professor, que perdeu a sua autonomia e referência enquanto especialista, tornando-o como mero executor do

processo educativo. A sua função tornou-se débil quanto às mais diversas infiltrações ideológicas, perdendo o respeito que tinha em épocas passadas.

Mas, por que o professor perdeu o respeito que tinha em épocas passadas? O que está por trás da desvalorização do professor?

Ocorre que o professor como mero executor, sem autonomia, assim como a própria instituição escolar, acaba, muitas vezes, apenas transmitindo o que o Estado deseja e não a realidade dos alunos, propondo-lhes mudanças. São essas anomias que afetam o objetivo final, que é a formação do aluno enquanto sujeitos críticos, conscientes. Neste sentido, estamos falando principalmente da autonomia do professor. Por outro lado, os professores se acomodando a este estado, pressionados pelo sistema escolar e na pretensão de assegurar seu próprio emprego não lutam, enquanto classe, pela sua autonomia e autoridade como profissional da educação.

Por trás da desvalorização do professor está o não reconhecimento quanto aos benefícios, e o tempo que lhe é escasso, sem condições de se aperfeiçoar e, ao mesmo tempo, pressionado para a devida qualificação. Esta contradição lhe trás prejuízos físicos, emocionais e econômicos.

Cabe ao professor lutar para não perder sua autoridade, não abdicar dela, pois isso significaria recusar a assumir a responsabilidade pelo mundo ou, em outras palavras, desistir de esperar que o mundo continue, pois, se não se entrega nada da tradição aos educandos, nada também se pode esperar deles. Não se trata de ser favorável à escola como um agente da manutenção da ordem estabelecida. **Ao contrário, a autora¹⁴ acredita que o aluno deve ser apresentado ao mundo e estimulado a mudá-lo.** (DÖPPENSCHMITT, 2009, p. 75, grifo nosso).

Portanto, a missão da escola não se resume em apenas apresentar o mundo ao educandos, como algo estático já estabelecido, como algo pronto, acabado. Entretanto, a função da escola não é confirmar a realidade, mas fazer com que os educandos tenham a consciência de que é necessário transformar o mundo; para isso, precisa ter uma visão mais crítica de sociedade à

¹⁴ Döppenschmitt está se referindo à autora Hannah Arendt (1979, p. 239): “A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.”

qual pertence. Ao mesmo tempo, o professor precisa de autonomia para que a sua autoridade possa ser estabelecida.

Ao que parece, como instituição, a escola trabalha com uma imaginação estática das formas já estabelecidas e acabadas que, ao invés de transformar, confirmam a realidade. Vê-se, assim, que a instituição em si carrega o peso de ter de reproduzir um modelo de sociedade, adequá-la ao meio existente e não usá-la como espaço de indagação e crítica. Nesse sentido, segundo Marilena Chauí (1980), a escola seria “violenta” porque, além de cultivar “a crença na não violência do saber constituído [...], **aplica sistematicamente, sob o nome de pedagogia, técnicas disciplinares de adaptação ao mundo tal como está.**” (apud GUIMARÃES, 1998, p.108). Mas, em todas as sociedades, de todos os tempos, há sempre a expectativa de que um grupo ou até mesmo um indivíduo possa questionar a educação tradicional e assim transformar os modelos e as formas de ensino vigentes nas instituições. (DÖPPENSCHMITT, 2009, p.72-73, grifo nosso).

Portanto, quando nos referimos a transposição didática, não estamos atribuindo o que pensa grande parte dos teóricos, comomenciona DUTRA (2009, p. 10135), por exemplo: “Uma das contribuições para a atuação do futuro professor [...] a partir da articulação entre teoria e prática, apontadas pelas normativas legais é o desenvolvimento da capacidade dele trabalhar com a transposição didática”.

Não criticamos o livro didático, muito menos a teoria; no entanto, o que estamos alertando neste sentido são as atitudes docentes que têm apontando inúmeros equívocos baseados em transposições de modelos prontos, pré-estabelecidos, desenvolvidos num contexto de trabalho juntos aos alunos, do qual percebemos necessidades disponibilizadas de informações em que podemos considerar uma transposição didática correta. Ou seja, informações conhecidas e problematizadas quanto aos sentidos e significados, cujos objetivos e modos de transposição didática sejam adequados à construção do saber. É importante ressaltar, ainda, que a teoria não se resume apenas em livros didáticos.

O professor apresenta resistência para abandonar o livro didático, porque é resistente às mudanças, à renovação dos mesmos repertórios. Ainda comenta: Não precisa todo dia, mas uma rotina de leitura... você tem que descobrir o que ele [o aluno] gosta, tem que mudar o repertório. Porque se ficar naquela coisa massacrante não vai dar... porque a geração de hoje tem muito mais coisas... aí isso gera indisciplina. Não é que o professor não seja bom, mas é a maneira como faz. (DÖPPENSCHMITT, 2009, p. 83).

Se, de um lado, a educação efetiva tem que fugir da ideia de que só se aprende na escola, da mesma maneira a escola e o educador têm que se desprender do livro didático (embora não signifique que não possa usá-lo naquilo que for necessário) ou que não esteja dando importância à teoria, pois, na atualidade, encontramos outras alternativas, principalmente pelas vias tecnológicas, porém que estejam se despreendendo de algo estabelecido, conservador e estático, que foi elaborado de forma generalizada, sem o conhecimento das necessidades individuais e coletivas, considerando as condições regionais, reais e localizadas. A instituição tem que ensinar a associar conteúdos e encantar o aluno para o processo de aprendizagem. Ao descobrir o que o aluno gosta, deve o educador mudar o repertório. Por outro lado, espera-se tudo do educador, como se ele fosse o fim em si mesmo, porém a sua função dentro da cultura geral que o concebe é a de mediar e sensibilizar o aluno para que este obtenha o conhecimento mediante a sua própria ação. O professor tem papel relevante no processo de aprendizagem do aluno. A mediação tem este sentido, perceber a realidade do grupo em tempo real, o que o livro didático não consegue; por isso, a transposição didática é questionável. A universidade não é a única conhecedora do saber, assim como a própria ciência não é um fim em si mesmo. Na modernidade, é possível questionar o que é científico ou não diante de um cientificismo preconceituoso, como menciona Cortella:

Apesar de estarmos no século XXI (pela datação cristã-ocidental), o “inconsistente coletivo” do mundo ocidental parece estar ainda marcado pelo cientificismo preconceituoso do século XIX. A literatura popular, a mídia, os livros didáticos, continuam reforçando a obsessão evolucionista que se apoia em pelo menos três grandes preconceitos: o **Passado** é sinônimo de atraso e ignorância inocente, a **Verdade** é uma conquista inevitável da racionalidade progressiva e a **ciência** é instrumento de **redenção** da humanidade **em geral**. Ora, uma parcela significativa dos educadores está identificada involuntariamente como **uma compreensão do real como um produto acabado, finito**; também a concepção do produto científico (da teoria principalmente), fica reclusa dentro de um determinismo histórico bastante fixista ou, quando muito, de “inspirações individuais” dos cientistas e pensadores famosos. Por não vislumbrarem o aspecto processual do passado, muitos não conseguem perceber a continuidade disso e, conseqüentemente, a ideia de transformação da realidade ou de elaboração de conhecimentos adquire um sentido quase mágico ou transcendental. (CORTELLA, 2008, p. 43-44).

A teoria preconceituosa é bastante taxativa. O professor, na visão pedagógica, é constantemente responsável por problemas educativos; no entanto, é apenas um profissional no meio de uma luta produzida e problematizada decorrente de fatores externos à sua própria conduta profissional. Um dos maiores problemas contemporâneos da educação e que perpassa pelos objetivos da Responsabilidade Social na educação escolar está na relação entre a Educação e o educando, e não entre este e o educador.

Atualmente, o sistema educacional tem como hábito alcançar o aluno de forma pura, sem levar em consideração os processos normativos. Ou seja, os projetos educacionais têm a característica de trazer a educação ao nível do aluno, independentemente de suas qualidades, o que apresenta uma diferença considerável entre a forma como se produzia educação no passado e atualmente.

Não estamos nos referindo à forma pedagógica de buscar as necessidades do aluno para, então, aplicar uma didática que o qualifique para o real aprendizado. Estamos fazendo uma referência ao sistema como um todo, com relação à baixa qualidade de ensino, o processo de **aprovação automática**¹⁵, a corrupção nas escolas cujas anomias dificultam o alcance dos objetivos necessários quanto ao aprendizado do aluno, que segue à frente sem a qualificação compatível com as séries seguintes.

A evolução natural que deveria ocorrer nesta trajetória entre o ontem e o hoje sofreu uma intensa evolução ideológica; neste sentido, percebe-se na contemporaneidade um novo perfil de estudantes carregados de vícios e de manias produzidas pela sociedade ou pelo próprio sistema escolar e deferido pelo Estado.

Neste contexto, na prática, deveria ocorrer o inverso: o sistema educacional deve incentivar o estudante a alcançar a educação e a correr atrás de seus objetivos e não a educação descer ao nível do estudante sem que este nada tenha feito. Em que sentido? Não estamos menosprezando a capacidade do aluno em si, nem comparando a uma “tábua rasa”. O queremos dizer é que o

¹⁵ “**Aprovação automática** quer dizer sem avaliação, sem orientação, sem cobrança, sem algum apoio. Sendo assim, sem nenhum critério, o aluno é empurrado adiante, correndo ele os riscos de não estar preparado para nada e podendo, mais tarde, atribuir à escola – com razão – o abandono a que foi submetido, sem ter nenhum tipo de orientação. [...] É importante ressaltar que Progressão continuada, ao contrário, é um alargamento do conceito de período escolar, pois prevê, em vez de anos, ciclos.” (ALMEIDA, 2010, p. 01, grifo nosso).

próprio sistema incentiva o aluno a não correr atrás de seus compromissos educacionais, pois a incompetência é da própria educação, e aqui não se resume apenas a educação escolar, mas principalmente ela. As escolas estão mais para cumprir as determinações políticas do que as funções sociais que lhes cabem.

Nesta perspectiva, os projetos a serem trabalhados deveriam prever uma forma de como inserir na cultura social a necessidade da transformação da informação em conhecimento, incentivar os indivíduos a perceber a educação como algo verdadeiramente necessário, não apenas para o trabalho, mas, também, para a sua própria existência enquanto cidadão, e, a partir daí, transformar a educação em algo mais agradável, mais dinâmico em relação ao desenvolvimento social.

Atualmente, os alunos chegam às universidades despreparados para o aprendizado do ensino superior, devido às falhas ocorridas nos ensinamentos que antecedem. Diante deste fato, as instituições de ensino superior são obrigadas a se adaptar a este perfil de aluno, ao mesmo tempo em que elas tendem à necessidade de mostrar resultados quantitativos e qualitativos aos órgãos superiores, que medem, por sua vez, a eficiência e a equidade a partir de suas concepções políticas e ideológicas, alocando seus interesses em outras áreas da esfera pública, mais precisamente da esfera econômica ou pessoal e que diferem dos propósitos da educação.

Atualmente, prepara-se o estudante para a prova, para o trabalho e não mais para si mesmo. Este, por sua vez, se interessa pelos objetivos a serem alcançados e não pela aprendizagem.

O resultado disso são as imperfeições que vão sendo produzidas pelo sistema, se considerado que a educação devolve à sociedade, para todas as áreas do conhecimento e para todos os setores, um indivíduo na forma de produto, não habituado ao exercício reflexivo.

Ao destacarmos a importância que tem a autonomia dos indivíduos na tomada de decisões políticas na sociedade globalizada, questionam-se os reflexos da educação na construção de um processo de autonomia. Estão-se criando cidadãos autônomos? A educação atual tem participação em uma sociedade sustentável e de sua própria sustentação?

Sabe-se que a participação política dos indivíduos na globalização aparece na análise do processo de influências das instituições sociais e se revela nas dificuldades do uso da liberdade política para o enfrentamento dos desafios de uma realidade que submete, aniquila, cria e recria valores étnicos sociais e culturais.

As estruturas econômicas, sociais e culturais e o próprio formato de ensino na atualidade têm colocado ao indivíduo as mais diversas formas de antagonismos, que lhe dificultam a tomada de decisões e o inibem de participação política, o que significa dizer que não existe um formato único ou uma teoria específica. A escola deve levar em consideração o espaço geográfico, a população que a permeia, os problemas sociais, políticos e econômicos, as dificuldades encontradas no cotidiano, as diferenças individuais, enfim, toda a complexidade da realidade em que está inserida.

Quanto à educação, conforme a analogia decorrente, percebe-se que, na contramão desta questão, há o fato que o educando moderno não está preparado para se adequar às formas ainda absoletas de pensar educação. A didática apresentada pela educação escolar não contempla a dinâmica do aluno, o que a distancia do modo de ser do novo educando (os chamados geração Y) e das novas condições sociais. As tomadas de decisões pedagógicas, em sua maioria, não levam em conta as especificidades e as mudanças sociais refletidas na escola, por seguir as teorias pré-estabelecidas. Confunde-se o “ideal” com o “real”, o que as torna, em sua parcialidade, uma utopia. Quando falamos em ideal, estamos nos referindo àquilo que é proposto pela teoria didática como ideal, porém de forma generalizada; por outro lado, o real, aquilo que ocorre em situações localizadas e momentâneas. Não há, por exemplo, como transformar a teoria didática em prática igualmente para todos, se a questão é entender o que o aluno gosta e precisa saber, de acordo com sua realidade, se levarmos em consideração que o educador tem como compromisso social apresentar o educando ao mundo do qual, mediante a informação, ele tenha conhecimento e ao qual aprenda a interpretar de forma crítica. Conclui-se, portanto, que os livros didáticos não dão conta desta amplitude, por isso, da mesma forma que as leis e as normas são generalizadas, eles devem ser interpretados e problematizados pelo sistema escolar.

3 PROPOR UMA BASE PARA A RESPONSABILIDADE SOCIAL EDUCACIONAL VISANDO A UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA E A PRÁTICA

3.1 A EDUCAÇÃO EM SUAS DIMENSÕES ÉTICAS E ESTÉTICAS

No pensamento de Freire (2011), o processo educativo e os demais processos essenciais à vida de uma sociedade são interligados. Se o processo educativo não é apenas uma atividade humana entre outras, considere-se, assim, inerente a qualquer atividade do homem como ser social. Podemos entender que a tarefa educativa não se limita ao caso particular de seu sistema formal. A educação não é privilégio do educador. Assim a família, os grupos sociais, o local de trabalho, as associações de classe, os partidos políticos e qualquer outro tipo de organização social são chamados a desempenhar uma tarefa educativa. Os olhares educacionais se entrelaçam nestas dimensões. Em outras palavras, a prática educativa não é responsabilidade exclusiva dos profissionais reconhecidos pelo sistema, mas de todos os membros da sociedade.

Logo a responsabilidade, os erros, o fracasso, o mau ensino também não é só do professor, ou da escola, mas de todas as dimensões possíveis.

É a partir deste contexto que se deve pensar uma nova ética na perspectiva de uma nova estética educacional, considerando que grande parte dos problemas da educação escolar é proveniente de questões externas a ela, e ao mesmo tempo o descompasso entre a teoria e a prática social. Cabe refletir, na perspectiva dessas duas dimensões, a resolução dos problemas educacionais.

Se a educação não é um privilégio do educador, a sua função deve ser um privilégio para todas as demais dimensões.

Os teóricos, de forma geral, apresentam uma cultura de desmitificar a educação escolar da educação pela vida. Porém, os dois tipos de educação são autônomos e, ao mesmo tempo, um não sobrevive sem o outro.

Se o processo educativo apresenta uma dimensão inerente a qualquer atividade do homem como ser social, aqui está a lógica da dimensão entre a teoria e prática.

Um indivíduo sem a educação formal vivendo em sociedade terá dificuldade de se influir no cotidiano das relações sociais, no que tange ao raciocínio intelectual que move a coletividade através da Divisão Social do Trabalho, numa sociedade cada vez mais exigente e qualificada.

Da mesma forma, seria em vão todos os esforços da aprendizagem de um indivíduo com conhecimento apenas teórico da educação formal, sem a prática do conhecimento da vida social. Portanto, a educação deve unir teoria e prática, escola e vida cotidiana. Nesta perspectiva, existe outra possibilidade de análise quanto à eficácia da educação. Deve haver uma harmonia entre a teoria e a prática, de tal maneira que ambas não se relacionam de forma isolada, sem um rumo pela qual se identificam.

A educação atual perde a sua essência, enquanto seu objetivo específico é educar o cidadão para a vida, tornando-o crítico da realidade, por focar consideravelmente em problemas provenientes de programas internos, externos e ideológicos. É nesta perspectiva que se observa o formato atual da educação sobre ética do dinheiro de forma direta ou indiretamente. O governo, com objetivos de adquirir recursos para outras áreas de políticas sociais ou econômicas, cumpre as exigências internacionais, mascarando, assim, a própria realidade educacional.

A ética do dinheiro, neste contexto, baseia-se numa educação que acontece por propósitos que convencionam direcionar sua necessidade não à própria essência educacional, mas a uma educação direcionada a propósitos unicamente econômicos.

Poder e dinheiro são os dois objetivos preferenciais dos agentes que lutam numa competição sem fim. A força surge como um desejo e a “Ética do dinheiro” vai à busca de uma série de necessidades, como a de competir em todos os planos; “loucura” pelo consumo, dos narcisismos, do imediatismo, do egoísmo. Como imediatismo, vemos a proliferação de cursos, principalmente de ensino médio em curto espaço de tempo, em que a importância não está necessariamente na aprendizagem, mas quase que unicamente na formação mecânica, no cumprimento de uma etapa, na adoção de pensamento único, limitação moral e intelectual da pessoa, gerando, assim, uma redução da personalidade e da visão de mundo dos cidadãos.

Essas são as consequências que buscam a quantidade em detrimento da qualidade. Com a ligação do poder-consumo-dinheiro, tudo gira ao redor do mercado, reforçando os mecanismos de competitividade tão presentes neste ambiente. O deterioramento da educação brasileira já é fruto do que se convencionou chamar “Nova Ética” e que produz efeitos como um terremoto social.

É neste contexto que se deve pensar a educação formal, acompanhar o desenvolvimento da vida social desprendida das concepções ideológicas governistas, tornando-a mais autônoma democrática e dinâmica. A educação que ocorre de forma lenta não combina com uma sociedade dinâmica, em que o desenvolvimento tecnológico está cada vez mais em crescimento e fazendo parte da vida social. A educação tem um *tempo longo* (refere-se à velocidade com que se processam as transformações), se comparada à dinâmica social, que se desenvolve num tempo mais curto, devido ao desenvolvimento tecnológico, e envolve as novas formas de convivência humana. Então, a primeira grande questão é diminuir o tempo longo da escola referente à aprendizagem através de dinâmicas mais coerentes com a dinâmica social, ou seja, da utilização de novas tecnologias, e fazer da escola um espaço dinâmico e alegre, que desperte o interesse dos educandos na convivência entre a teoria e a prática; neste sentido, evitando uma transposição didática negativa. A própria didática deve evoluir para uma realidade mais próxima da relação professor-aluno. Não se podem esquecer as diretrizes cumpridas mais em nível internacional do que nacional. Uma educação sem autonomia, que não está adequada às realidades regionais e sociais, mas que está submissa à cartilha promovida pelo Estado de forma generalizada e, ao mesmo tempo, com significados alheios à própria educação, torna-se uma forma autoritária de educar os cidadãos, sem perspectivas de torná-los seres críticos, conscientes, aptos a participar da dinâmica social.

Freire (2011, p. 40) diz: “Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da História nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos”. Nesta perspectiva, uma educação autoritária, imposta, não faz do indivíduo alguém capaz de transformar o mundo, da mesma maneira que a educação sem autonomia e não democrática não poderá desenvolver uma responsabilidade

social fundada na ética, considerando que não se pode julgar do ponto de vista da ética uma prática imposta, induzida, encarcerada.

Ética, Responsabilidade Social e Sustentabilidade andam de mãos dadas. Uma não vive sem a outra. Atualmente, já se fala em uma nova estética e uma nova ética para uma educação que cumpre os Direitos Humanos. A questão da estética é a de uma compreensão cultural; a formatação escolar não sofreu grandes mudanças no decorrer dos anos, ela está sempre atrelada a uma formatação medieval.

Paulo Freire (1987, p.52) fala da horizontalidade na relação educador-educando, por isso sua citação: “Ninguém educa ninguém, tampouco ninguém se educa sozinho. Homens e mulheres se educam mediatizados pelo mundo”. O que Freire e outros autores preconizam é que o educando deve ser sujeito da sua aprendizagem, ou seja, os conteúdos devem lhe ser significativos, fazer parte de seu cotidiano. Defende-se o início da aprendizagem a partir do senso comum (conhecimentos prévios trazidos pelo educando para o interior da sala de aula) e cabe à escola/professor trabalhar sobre esse conhecimento prévio com ponte para que o aluno possa compreender os fenômenos (conteúdos), (re) elaborando-os, contextualizando-os, dando-lhes sentido. A educação se dá na relação entre as pessoas.

É louvável a ideia de horizontalidade, mas não se pode tomá-la e considerá-la de forma isolada às outras dimensões que são pertinentes e colaborativas. Neste sentido, a citação de Freire também nos remete à importância do professor transformador, problematizador. O foco está na apreensão do mundo pelo aluno, na relação dialógica, portanto, a ideia de Freire é que, o ato pedagógico seja um aprendizado colaborativo, aluno e professor podem juntos construir conhecimento. Na prática porém, o que ocorre no sistema escolar é um processo pedagógico unilateral. Neste sentido o professor não pode estar à margem, sendo um mero executor sem a autonomia que lhe é inerente enquanto profissional. Na análise da relação professor e aluno, há um implicativo quase disperso e ausente, que é a figura do professor, do ponto de vista da profissão.

A sua existência enquanto profissional especialista de suas funções não pode ser desconfigurada ou condensada como mero executor cujo

propósito da educação é focado apenas no aluno. Todos os *stakeholders* educacionais têm relevância neste processo em dois âmbitos: o primeiro, a sua relação no processo educativo; e o segundo a sua existência enquanto profissional com deveres, mas também com direitos como qualquer outro profissional. Ele não pode legitimar processos errôneos da administração, mas é um profissional que pretende, na sua autonomia, exercer uma profissão qualificada.

A estética pressupõe olhar ao outro: professor olhar aluno, o aluno olhar professor, e alunos olharem-se entre si; no entanto, coerentemente, cada um dentro do seu espaço de objetivos e buscas. É assim que determinaremos uma nova estética e uma nova ética, que venham a corresponder à compreensão de um novo tempo, uma nova época.

Considerar e valorizar os *stakeholders* da educação é, ao mesmo tempo, valorizar a educação. O aluno que é o foco da educação só poderá ser atingido por este caminho. É incompreensível ter um objeto foco e não ter meios adequados para atingi-lo.

3.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE UMA NOVA ÉTICA

As duas dimensões, a fala e o saber, fizeram parte de uma primeira ética na idade média, quando se depositava confiança e crença nesse saber. No mundo, quanto mais retrocedemos a outros tempos, mais se percebem as atitudes conservadoras provenientes de uma ética e moral estabelecidas nas sociedades. Porém, as leituras diferenciadas que outrora se ampliaram vão se confrontando entre si. É nesta dialética permeada pelos confrontos entre o ontem e o hoje que a educação é a grande responsável pela disseminação das novas culturas e de novos conhecimentos e em que se encontra a resposta por uma nova ética e uma nova estética. Os saberes estabelecidos são agora flexíveis, a ética toma o lugar do outro, o do respeito às diversas opiniões que acompanham o dinamismo proveniente das sínteses estabelecidas pelos confrontos desses diversos olhares.

A Responsabilidade Social na educação é estabelecida por esta ética, a da construção de uma sociedade capaz de ouvir a si mesma, capaz de

ouvir a todos os *stakeholders* que têm ligação direta ou indireta com a educação. É nesta dimensão que mencionamos a função relevante dos *multistakeholders*, ou seja, o processo de troca mútua. Os *stakeholders* de um determinado setor se reúnem com líderes dos outros setores da sociedade e trocam experiências. Neste contexto, aqueles que são ligados à educação apresentam suas experiências de Responsabilidade Social e, ao mesmo tempo, colhem o que os outros *stakeholders* (de outros setores) tiveram para contribuir. Assim, esse líder ganha mais conhecimento, e o grupo como um todo também.

Vimos, anteriormente, que a educação não é privilégio do educador; da mesma forma, a educação também não é privilégio das instituições, numa cultura focada apenas em seu conhecimento restrito, sem se ater às mudanças e às novas experiências do cotidiano, sem trocas de experiências. A Responsabilidade contemporânea é social; sem esta perspectiva, a educação não sustenta seu objetivo máximo, que é o de criar cidadão crítico da realidade atual. Ela continua conservadora em seus propósitos, mantendo-a hierárquica, submissa às visões ideológicas e governistas (de poderes); desenvolve-se apenas em seus escritos mecanicistas e quantitativos, sem a noção do todo e sua respectiva qualidade.

A característica da Responsabilidade Social na Educação está na alteridade, ou seja, colocar-se no lugar do outro. Num sentido mais amplo, na mesma proporção que a nova pedagogia coloca o professor como mediador da aprendizagem, as instituições educacionais são ou deveriam ser também mediadoras do conhecimento. Nesta perspectiva, também, é que se pode entender que a função do Estado é também seguir esta mesma dimensão, a de intermediar mais percurso natural da educação e interferir menos nele, tornando-a autônoma, democrática para que possa ser avaliada do ponto de vista ético.

Para que possamos colocar o professor diferente daquele que apenas reproduz saberes já escritos, é preciso uma nova ética, para, a partir daí, ser possível ouvir os saberes dos educadores e dos alunos, dialogar com eles e avançar em busca de novos saberes.

A educação não pode se tornar uma espécie de Educação Moral e Cívica, como nos tempos do regime militar, pois o papel naquele contexto era apenas o de doutrinação. Os Direitos Humanos na Educação não podem ser

reproduzidos nestas perspectivas. A Educação precisa praticar os Direitos Humanos como um direito para a vida e não para reproduzir a mais-valia, tanto do ponto de vista do lucro como o de apropriar-se do conhecimento.

Os direitos humanos são um dos princípios da Responsabilidade Social. Quando se fala em uma educação horizontal em detrimento da vertical, tem-se que levar em consideração não o conhecimento formal do educando, mas, sim, os seus valores.

Diante de uma educação deteriorada em todos os níveis, seja escolar, a praticada pelas instituições, empresas, família etc., e considerando que os ensinamentos iniciais não preparam o educando adequadamente para a vida e para a sequência dos estudos, é preciso que ela seja avaliada e se proponha uma nova forma de fazer educação. A educação precisa avançar sobre o conhecimento dos alunos e ir além, com o conhecimento que a escola e os educadores dispõem, de forma mais organizada, assim como os próprios professores têm um conhecimento que precisa também ser ampliado, a considerar pela própria dinâmica social e pelos avanços tecnológicos que a modernidade projeta sobre os indivíduos.

Nesta perspectiva, os saberes dos alunos não podem ser o ponto de partida exclusiva e nem o ponto de chegada; há de se perceber que deve haver uma moderação entre o ensino e a aprendizagem, uma coerência. Os saberes dos alunos são formais, eles sabem muitas coisas do cotidiano, porém de forma superficial, sem um raciocínio crítico e interligado, sem uma síntese entre os saberes estabelecidos, até mesmo porque o próprio sistema educacional caminha em sentido contrário ao que determinam as mais diversas teorias pedagógicas, quando visam à quantidade em detrimento da qualidade e quando visam ao econômico em detrimento do social e outras dimensões da sustentabilidade social.

A síntese que se propõe à educação na perspectiva da Responsabilidade Social contempla, sim, os saberes dos alunos, porém isso acontece a partir do conhecimento do professor, da relação entre esses saberes, mediada pelos saberes que a humanidade já construiu, e a que se propõe construir, afinal não nascemos prontos, pois, se assim o fosse, não haveria

necessidade de existir a educação na escola ou em qualquer outro ambiente, como bem comenta Cortella:

É fundamental não nascermos prontos; o ser que nasce sabendo não terá novidades, só reiteração. Somos seres de insatisfação e precisamos ter nisso alguma dose de ambição; todavia, ambição é diferente de ganância, dado que o ambicioso quer mais e melhor, enquanto que o ganancioso quer só para si próprio. Nascer sabendo é uma limitação porque obriga a apenas repetir e, nunca, a criar, inovar, refazer, modificar. Quanto mais se nasce pronto, mais refém do que se já sabe e, portanto, do passado; aprender sempre é o que mais impede que nos tornemos prisioneiros de situações que, por serem inéditas, não saberíamos enfrentar. (CORTELLA, 2009, p. 12-13).

Neste ponto de vista, entendemos que a experiência pode educar ou deseducar; nesse sentido, achar-se pronto, sem dar oportunidade para o novo. Delega-se à escola a educação escolar, mas, com as mudanças culturais que foram ocorrendo nas últimas décadas, os rumos da nossa educação ética, familiar e social, que a princípio se dava em casa, no seio da família, sofreu transformações consideráveis com a modernidade, passando a delegar à escola uma educação que vai além de suas reais condições e especificidades.

De acordo com Postman (2002, p. 140), “há aqueles que acreditam que, ao atribuirmos à escola a tarefa de resolver problemas sociais espinhosos, nós as convertemos em lixeiras bem financiadas”.

O educador não se vê mais no privilégio de exercer suas funções específicas enquanto profissional da educação e do saber referente à sua especialidade. Este profissional acaba por exercer diversos outros papéis dentro da sala de aula e da própria escola, o que prejudica a ação do professor.

Mas há, não obstante, um protesto racional contra a tentativa das escolas de fazer o que as outras instituições sociais deveriam fazer mas não fazem. **O principal argumento diz que os professores não são competentes para fazer as vezes de sacerdotes, psicólogos, terapeutas, reformadores políticos, assistentes sociais, conselheiros sexuais, ou pais.** Que alguns professores desejem fazer isso é compreensível, uma vez que desse modo podem elevar seu prestígio. Que alguns sintam que é necessário fazer isso também é compreensível, já que muitas instituições sociais, inclusive a família e a igreja, se deterioraram em sua influência. **O fato inegável é que não há nada na formação ou educação dos professores que os qualifique para fazer o que as outras instituições têm**

obrigação de fazer. Fique claro, aliás, que neste argumento a expressão “professores despreparados” não quer dizer que os professores não sabem fazer seu trabalho. **Quer dizer que não podem fazer o trabalho de todo mundo.** (POSTMAN, 2002, p. 141, grifo nosso).

É importante ressaltar que a escola deve ter uma equipe interdisciplinar, como Assistente Social, Psicólogo, Pedagogo, terapeutas, conselheiros etc., dando espaço para o professor fazer o seu trabalho. Porque bem comenta Postman (2002): “o professor não pode fazer o trabalho de todo mundo”.

Todas as instituições têm o seu papel quanto à educação. Tanto o professor quanto a escola não podem se tornar reféns de uma má formação ética, reféns dos acontecimentos, das opiniões, dos modismos e da própria sociedade. Se, de um lado, temos a obrigação de formar cidadãos, de outro lado, o sistema deve respeitar seus cidadãos. Não podemos ostentar o título de um país como um Estado Democrático de Direito cujos fundamentos aqui referendados são a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Isto precisa se tornar prático, realidade, como mencionam os Direitos Humanos, a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 e a Constituição Brasileira.

A partir da Nova República, a respeito da iniciativa da sociedade civil, é notável o crescente debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania no Brasil. Esse movimento é referendado em instrumentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, sob a inspiração da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, bem como da Constituição Federal de 1988, que define o Brasil como um Estado Democrático de Direito.

A teoria aqui presente não é digna de acompanhar a realidade, pois, a partir de um novo rumo da nossa educação ética, familiar e social, esses referenciais foram também mudando, e de tal forma, que hoje tornamo-nos reféns de uma má formação dos indivíduos na educação social. O resultado disso é que se investe mais em penitenciárias do que na própria educação, quando o inverso seria mais coerente quanto à realidade, retomando, assim, os referenciais que em algum momento foram mudando e se perdendo, nas diversas fases da

humanidade. O que somos hoje neste novo rumo? Não nos tornamos livres a ponto de nos permitir uma análise concreta neste ponto de vista.

A sociedade e suas dimensões institucionais e, conseqüentemente, a própria educação precisam repensar uma nova ética que perpassa pela família todas as instituições que formatam a existência social e a educação em todas as suas dimensões.

Somente uma nova ética pode mudar o sentido da educação escolar, deixando de prevalecer na perspectiva do mercado para se desenvolver na personalidade integral do aluno. É neste contexto que os indivíduos se tornarão aptos ao desempenho de uma atividade profissional, com um grande diferencial, ou seja, com ética, com humanismo, colocando-a também em toda a sua vida. O mercado não precisa apenas de mão de obra qualificada, mas de homens éticos para que o comércio também seja ético, porque tudo deve ocorrer em torno do bem-estar da sociedade. Cabe, no entanto, que a Educação em todos os níveis tenha esta percepção, uma Responsabilidade Cidadã. Como profissionais da educação, temos que transformar a informação em conhecimento e que seja para todos:

Todas e todos que atuamos em Educação, porque lidamos com formação e informação, trabalhamos com o conhecimento. O conhecimento, objeto da nossa atividade, não pode, no entanto, ser reduzido à sua modalidade científica, pois, apesar de ela estar mais direta e extensamente presente em nossas ações profissionais cotidianas, outras modalidades (como o conhecimento estético, o religioso, o afetivo etc.) também o estão. [...] Ademais, o resultado da ação científica não atinge o conjunto da humanidade da mesma forma, nem com a mesma intensidade e condições de usufruto; ainda, mas não para sempre, estamos imersos em uma distribuição desigual e discriminatória das benesses dessa obra humana coletiva (CORTELLA, 2008, p. 23).

Os Direitos Humanos têm como perspectiva esta nova ética, que se fundamenta no valor do Ser Humano, o ser essencialmente bom, educado e reeducado. Não é tarefa da escola o que cabe realizar na família e na sociedade, assim como não é tarefa do professor todas as outras funções alheias às suas reais privacidade educacionais. Essa concepção de direitos humanos incorpora a compreensão de cidadania democrática, embasada nos princípios da liberdade,

da igualdade, da diversidade e na universalidade, **indivisibilidade** e interdependência dos direitos. A democracia, ao ser entendida como regime alicerçado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos.

Nesse processo, a educação é tanto um direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros direitos, constituindo-se em um processo amplo que ocorre na sociedade. A educação ganha maior importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades e a elevação da autoestima dos grupos socialmente excluídos, de modo a efetivar a cidadania plena para construção de conhecimentos, no desenvolvimento de valores, crenças e atitudes em favor dos direitos humanos, na defesa do meio ambiente, dos outros seres vivos e da justiça social. A educação, nessa perspectiva, contribui também para a criação de uma cultura universal dos direitos humanos direcionada: [...] (BRASIL, 2003, p. 10-11).

Quando direcionamos a educação ao pleno desenvolvimento humano, compreendemos o desenvolvimento em sua plenitude, o aluno, o professor, os funcionários da escola, a família, enfim, a sociedade. A ambição do apreender e do aprofundar-se no conhecimento não é um privilégio apenas do aluno, mas de todos participantes no processo educativo. Educação não é só aluno, só professores, só escola, educação existe na coletividade, prevalece para contribuir na solidariedade social e para dar significado à Divisão Social do Trabalho e, ao mesmo tempo, ao sujeito social. Todos ensinam e todos aprendem.

3.3 ÉTICA E DEONTOLOGIA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

A Responsabilidade Social, em sua forma generalizada, é um tema recente na sociedade contemporânea e, principalmente, na área educacional, ea sua deontologia é, no Brasil, um domínio pouco estudado, como se verifica pela escassez quer de literatura disponível, quer da realização de seminários, conferências ou ações de formação sobre o tema. Falta uma disciplina ou a inclusão desta temática sobre Ética e Deontologia Profissional nos cursos de formação inicial e contínua dos docentes que permita “a sensibilização

e o treino de atitudes e competências”. Nesses parâmetros, a deontologia do professor é débil. O que é Deontologia de uma profissão?

Deontologia é a Moral ou Ética de uma profissão. Consiste essencialmente na proclamação dos seus valores fundamentais, na formulação de princípios para o seu exercício e sua operacionalização em deveres dos profissionais para com todos os seus interlocutores **(de que decorrem também direitos)**. A exigência ético-deontológica é tanto mais elevada quanto mais poderosos forem os meios, e maior a autonomia da profissão; quanto maior for a assimetria entre os profissionais e os destinatários dos seus serviços; quanto mais direta e essencialmente estiver em causa a pessoa humana no seu exercício; e quanto maior for a sua exposição pública. (MONTEIRO, 2001, p. 10, grifo nosso).

Com a banalização da profissão tirando esta assimetria entre o profissional e os destinatários dos seus serviços, no caso os educandos, entre um e outro, ocorre um desconforto, e a autonomia do professor é penalizada, assim como desaparece sua autoridade. Como menciona Monteiro (2001), se a assimetria entre os profissionais e os destinatários dos seus serviços ocorrerem, não significa desrespeito ou desigualdade, muito menos ação autoritária, mas significa aumento de responsabilidade, tornando ainda mais direta a causa da pessoa humana na relação ensino aprendizagem. Portanto, deve ser repensado em que sentido se instala a horizontalidade nesta relação.

A simetria que deveria existir entre professor e aluno refere-se apenas ao ensino pedagógico, daí os termos *mediador*, *auxiliar*, *facilitador*, mas isso transcendeu para uma relação simétrica entre educador e educando, como se não houvesse nenhuma diferença entre ambos. Portanto, se iguais fossem “neste sentido”, não haveria necessidade de escola, a própria sociedade os educaria de acordo com suas necessidades. Não se trata de se referir a uma assimetria em torno de capacidades, pois ambos, neste sentido, são iguais. Porém, neste contexto, a autoridade e a autonomia dos professores foram banalizadas. Assim, para confrontar com este tema, é necessário compreendermos a identidade e o desejo do professor enquanto indivíduo e sujeito da ação.

Enquanto, de um lado, o educando é colocado no centro do processo educativo, temos, do outro, uma escola em permanente mutação, que

sofre constantes influências de culturas e ideologias diversas. A principal dificuldade com que se confronta atualmente o professor quanto aos valores a serem promovidos na atuação diária no nível do poder normativo traz incertezas ou inseguranças, que conduzem, não poucas vezes, ao relativismo axiológico.

Se o educando é o objeto de mão de obra para o mercado, o educador, já inserido neste, é compreendido como gasto público. É nesta compreensão que ocorre o desgaste profissional e a distinção na forma de entender o educador como profissional responsável pelo desenvolvimento do processo, ou seja, sua função fica reduzida ao domínio da execução. O que se deve exigir para unificar o processo educativo é criar um profissionalismo ético pautado numa Deontologia consequente, como diz Monteiro (2001, p. 9):

A tradicional carência e negligência deontológica das profissões do campo da educação é um fator não menor da precariedade da sua identidade profissional e prestígio social. Se consideramos que a distinção profissional de um professor ou professora consiste em ser profissional do direito à educação e da comunicação pedagógica, então o princípio fundamental da sua Deontologia profissional deve ser o primado do interesse superior do educando, princípio que resume a ética do direito à educação. O estudo da Deontologia Pedagógica deveria ser parte essencial da formação dos professores. Sem o perfume deontológico da profissão não se entra no reino da pedagogia.

O direito à educação não se resume apenas em leis educacionais, mas perpassa por especificidades não observadas na forma cultural de se fazer educação.

É a partir dessas reflexões, que se propõe discutir sobre uma provável luta pelo código de ética profissional. A abordagem deontológica da função docente deve começar pela problematização da sua identidade profissional, que é débil. Enquanto se fala de forma teórica sobre a identidade do aluno, esquece-se da identidade do educador, cujos desejos são omitidos pelo sistema político e educacional. De acordo com Stuart Hall (2006, p. 11), “Na visão sociológica clássica, a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade.” O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”. A identidade, partindo desta concepção, preenche o espaço “interior” e o “exterior” quando seu desejo é concretizado.

O mundo humano se organiza em torno de desejos. E aqui temos o ponto central de nossa grandeza e miséria. Porque é do desejo que surge a música, a literatura, a pintura, a religião, a ciência e tudo o que se poderia denominar criatividade. (ALVES, 1982, p. 37-38).

Desta maneira, é retirado do educador aquilo que, ao mesmo tempo, é exigido: a própria criatividade. O profissionalismo docente ainda dominante é um profissionalismo funcionalista, centrado na didática do programa. “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.” (FREIRE, 2011, p. 16). Isso nos levou a pensar na importância de um profissionalismo reflexivo, em que o docente tem a autonomia e a capacidade de tomar decisões adequadas e não apenas a sua responsabilidade profissional no domínio da execução.

Outra situação que deveria ser repensada são as atitudes das empresas que se propõem a trabalhar com a educação cujas normas e regras são específicas para o mundo empresarial.

Não se trata aqui de ficar analisando a empresa pública e privada, mas de pensar que educação só deve ter uma direção, o que só pode ser determinado pelos especialistas da área educacional, e não determinada pelo capital ou pelas ações governistas.

O que se sugere nas reflexões deste trabalho é que as empresas que se propõem a trabalhar com a educação devem trabalhar na perspectiva da educação e não da empresa. A educação deve ser realizada em um terreno distinto, não pode existir apenas numa perspectiva empresarial, ainda que praticada por empresas, sejam elas públicas ou privadas. De outra maneira, é efetivado visivelmente o caráter mercadológico em que se visa ao lucro ou à quantidade de atendimento, como no caso de algumas empresas de serviços sociais.

Deve-se refletir se as políticas educacionais devem ser puramente educacionais e não ideológicas, do ponto de vista das políticas governamentais, respeitando o campo da “autonomia”, em que se estabelece o desenvolvimento natural da educação.

Portanto, na educação precisa haver uma autorregulação¹⁶ dos profissionais. O que isso significa?

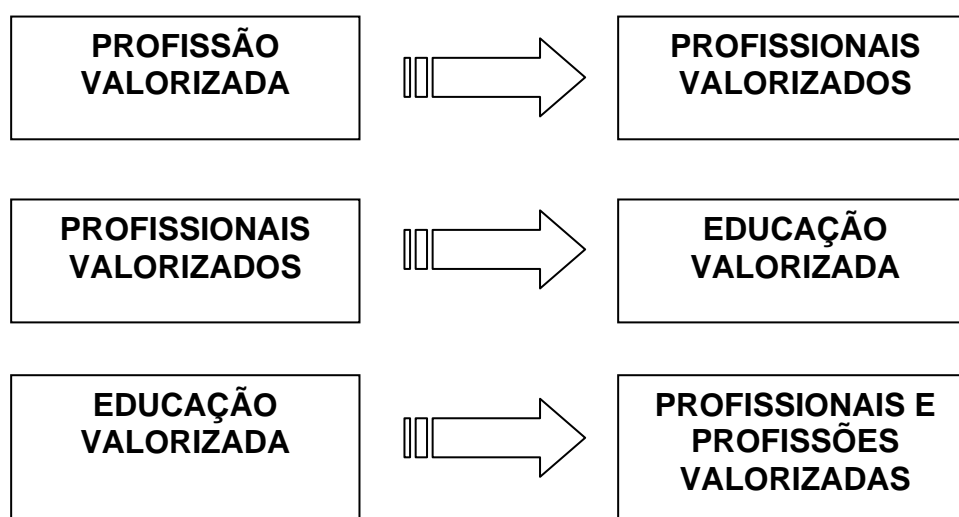
Auto-regulação profissional é uma ideia amiga da profissão docente e boa para a qualidade da educação. Tudo o que valoriza a profissão valoriza os seus profissionais, tudo o que valoriza os seus profissionais valoriza a educação, tudo o que valoriza a educação valoriza os seus profissionais e a profissão. Por isso, a ideia de auto-regulação profissional deve ser examinada com maturidade e seriedade pelas professoras e professores, e os responsáveis políticos devem acolhê-la com a visão e boa vontade próprias da superioridade da causa pública. (MONTEIRO, 2001, p. 24, grifo nosso).

Pode-se perguntar: O que é que melhorou com a autorregulação da profissão docente onde ela já existe? De acordo com Monteiro (2001, p.23),

As conclusões dos estudos realizados para avaliação do modo como os organismos de auto-regulação da profissão docente têm cumprido o seu mandato são globalmente positivas, recomendando, por vezes, o aumento dos seus poderes e funções.

Em Resumo:

Figura 3 – Educação, Profissionais e Profissões valorizadas



Fonte: O autor, adaptado de Monteiro (2001, p. 24).

¹⁶ “A ideia emergiu no Reino-Unido em meados do séc. XIX, tendo como referência principal o *General Medical Council*, mas apenas se implantou definitivamente um século depois. O *General Teaching Council for Scotland* (Escócia, 1965) e o *Ontario College of Teachers* (Canadá, 1996) têm sido os mais influentes na criação de organismos semelhantes.” (MONTEIRO, 2012, p. 01). (Ver Anexo “B”)

Nesta perspectiva, querer dar qualidade à educação sem valorizar a profissão dos agentes educacionais é continuar lutando por algo em vão, por uma utopia. A relação da escola e profissionais deve exercer suas funções sociais de forma autônoma e democrática. Cabe à Sociedade e ao poder público valorizá-los.

O termo *autonomia* significa que a educação, ainda que interaja com o meio, tem em sua essência uma liberdade, que se desenvolve no campo da fenomenologia, afastando-se de formas conduzidas ideologicamente. Uma vez contaminada por esta forma ideológica, a educação perde sua especificidade.

Esses paradigmas nos direcionam a uma reflexão: É realmente possível uma sociedade sustentável pelas condições atuais da educação? Como poderia ser um modelo de educação sustentável? É sobre este ponto de vista que procuramos discutir a Responsabilidade Social, refletindo as questões da Ética e da Estética como um desafio para a educação. Ou seja, o problema deve caminhar na compreensão das diferenças entre a essência da ética, de um lado, e a conduta do politicamente correto, que nada mais é do que um agir de simples aparências ou esteticismo, de outro.

Como trabalhar a relação professor-aluno imbuída de afetividade e diálogo para a formação de um cidadão mais crítico, consciente e participativo?

Esta é uma das funções da educação: preparar o indivíduo para viver em sociedade, de forma a contribuir com o próprio desenvolvimento da vida social de maneira crítica e consciente. Aqui está a essência da Responsabilidade Social na Educação, que, a partir de todo o seu sistema mais amplo, se finaliza na relação ensino-aprendizagem, tentando desmascarar a estética, ou seja, as aparências proporcionadas pelo sistema para o senso deproporção. Isto é, o equilíbrio entre a ética da Responsabilidade e a Ética da convicção.

3.4 ÉTICA DA RESPONSABILIDADE E ÉTICA DA CONVICÇÃO

O objetivo deste tema é propor uma reflexão acerca das duas éticas weberianas (ética da responsabilidade e ética da convicção), que visam a possibilitar uma melhor compreensão do conceito de políticas públicas e, assim, fixar uma adequada análise sobre a atuação do profissional da educação. Buscar-

se-á identificar uma base teórica que justifique o controle e o agir deste profissional, que o torne independente e autônomo, que o torne um profissional especialista. O Professor é o próprio pedagogo nas suas ações.

Pretende-se mostrar, pelo menos, os contornos iniciais, uma racionalidade quanto à forma para as decisões de controle de políticas públicas na área de educação. A problemática dessa reflexão comporta um debate sobre a justificação e responsabilidade social de políticas públicas.

Quanto à teoria de justificação para o controle de políticas públicas, ou seja, o suporte de ética de convicção, pretende-se, neste capítulo, adotar algumas possibilidades de garantir a coerência com o que propomos como ideal de educação na defesa não só do educando, mas também do educador e, por assim dizer, da própria educação. Este trabalho pretende funcionar como uma teoria de base para se justificar e se fundamentar como possíveis bases de políticas públicas voltadas para uma educação mais sustentável e constitucional, já que visa a garantir os direitos de todos, assim como à saúde e ao trabalho.

Considerando que a instrumentalidade é uma característica central da política pública, entendemos que ela não é um fim em si mesmo, mas deve ser funcionalizada para determinadas metas e objetivos.

A Constituição aparece como o principal instrumento normativo norteador da política pública, principalmente quando se trata de políticas públicas voltadas à satisfação e proteção de direitos fundamentais. Pode-se, a partir daí, concluir que a política pública deve ser guiada por uma racionalidade instrumental.

No plano da responsabilidade, ou seja, o suporte de ética de responsabilidade, essa reflexão buscará oferecer alguns elementos para aferir os limites e as possibilidades fáticas do controle de políticas públicas nas áreas educacionais, analisando as circunstâncias pelas quais elas são aferidas e as consequências por elas tomadas.

Convém mencionar que serão abordadas políticas públicas voltadas à satisfação e proteção dos direitos fundamentais à saúde do profissional e à educação, tendo como parâmetro a constitucionalidade das ações governamentais.

No entanto, a instrumentalidade da política pública não pode conduzir a uma técnica vazia colocada a qualquer fim, ou seja, sob o ponto de vista do governante com base em suas convicções políticas, pois o suporte normativo das políticas públicas são os valores, as metas e as diretrizes previstas constitucionalmente, visto que as normas constitucionais orientam as políticas públicas tanto quanto à finalidade, bem como quanto ao conteúdo.

Neste contexto, a educação não pode estar condicionada às convicções puramente do governante e suas pretensões alheias ao verdadeiro propósito do sistema educacional.

O suporte de justificação e o suporte de responsabilidade derivam da necessidade de se conceber a política pública a partir de uma racionalidade instrumental que procura satisfazer e proteger as disposições constitucionais, nomeadamente os direitos fundamentais.

Portanto, em termos weberianos, a política pública deve combinar ética de responsabilidade e ética de convicção. Assim sendo, o controle educacional de políticas públicas também deve se guiar a partir dessas éticas; para tanto, o garantismo educacional estará para a ética de convicção, e a análise das circunstâncias para a ética de responsabilidade.

[...] toda a atividade orientada segundo a ética pode ser subordinada a duas máximas inteiramente diversas e irredutivelmente opostas. Pode orientar-se segundo a ética da responsabilidade ou segundo a ética da convicção. Isso não quer dizer que a ética da convicção equivalha à ausência de responsabilidade, e a ética da responsabilidade à ausência de convicção. Não se trata disso, evidentemente. Não obstante, há oposição profunda entre a atitude de quem se conforma às máximas da ética da convicção. Diríamos, em linguagem religiosa, “O cristão cumpre seu dever e, quanto aos resultados da ação, confia em Deus” — e a atitude de quem se orienta pela ética da responsabilidade, que diz: “Devemos responder pelas previsíveis consequências de nossos atos.” (WEBER, 1993, p. 113).

Tanto em relação à garantia quanto às circunstâncias, temos problemas quando o assunto é educação escolar no Brasil. O que se percebe, no entanto, é a ausência das duas éticas, se levarmos em consideração a sua existência enquanto uma educação para todos.

A ética da responsabilidade é necessária para se observarem as decisões e os resultados a serem atingidos. As ações, em termos de meios-fins, devem ser máximas entrelaçadas e interdependentes em todos os sentidos do sistema educacional. Ou seja, não se devem utilizar os *stakeholders* educacionais diretos ou indiretos apenas como meios, considerando apenas o foco da educação, que são os educandos. Esta relação deve ser vista a partir do todo. É desta forma que se encontra a eficácia, que se define pela escolha dos meios ajustados ao fim que se pretende.

A ética da responsabilidade induz o homem a se posicionar diante de suas próprias decisões, não cabendo remeter aos outros a responsabilidade futura pelos seus atos. Neste contexto, vemos a grande contradição e a ausência da responsabilidade dos nossos governantes e legisladores quanto aos seus próprios atos, transferindo-se para a escola ou para a educação e seus *stakeholders* os maus feitos externos nela refletida.

Para os efeitos aplicativos das duas éticas (Convicção e Responsabilidade) na educação escolar, pode-se afirmar que a ética teleológica determina o que é correto de acordo com a finalidade que se pretende atingir. Ou seja, procura o êxito da ação. Já na ética deontológica, a análise das consequências de um ato ou comportamento não deve influir no julgamento moral sobre as ações das pessoas; orienta-se pela convicção. Os postulados da ética deontológica respondem pelo vir a ser, mas não totalmente pelas tomadas de decisões teleológicas no âmbito das instituições escolares. A proibição à exclusividade da própria conservação sugere a ética da responsabilidade, com o intuito de superar a noção do êxito e da convicção.

A ética da responsabilidade é pautada como o eixo da reflexão por entender que ela constitui uma referência para o cuidado com aquilo que se aplica à educação escolar, os cuidados com as consequências das ações tomadas pelos agentes educacionais em todas as suas instâncias, *stakeholders* diretos e indiretos.

A ética da convicção é ancorada em valores absolutos, sendo assim, para quem se conforma com essa modalidade de ética, o problema das consequências é pouco relevante. Nesse sentido, temos o cristão que cumpre seu dever confiando exclusivamente a Deus os resultados da ação. Quando as

consequências de uma ação praticada pela ética da convicção se revelam desagradáveis, o sujeito da ação não atribui a responsabilidade dessas consequências a si, mas transfere essa responsabilidade “ao mundo, à tolice dos homens ou à vontade de Deus, que assim criou os homens” (WEBER, 1993, p. 113).

Neste contexto, as políticas educacionais atuais seguem tais convicções personalistas, fazendo da educação apenas meios para se atingir outros objetivos que são determinados pelos organismos internacionais, sem, no entanto, se ater às consequências que serão ocasionadas no sistema educacional e, por conseguinte, a partir destes, problemas ainda maiores no campo social.

Tanto a educação escolar quanto os seus agentes, os *stakeholders* educacionais não devem ser tratados como meios, ausentando-se, assim, de suas finalidades que são essenciais para o progresso social. Desta forma, os sacrifícios prestados pelos profissionais da educação tornam-se em vão.

A ação personalista faz da educação uma educação utilitarista, que sacrifica alguns em detrimento da maioria ou de uma ação mais ampla que irá demonstrar ou valorizar a ação governamental perante a sociedade.

Nestas condições, há um reencontro com o pensamento kantiano, com as ideias de moralidade e dignidade. Para Kant, “as pessoas, em geral qualquer espécie racional, deve existir como um fim em si mesmo e jamais como um meio, a ser arbitrariamente usado para este ou aquele propósito.” (SÃO PAULO, 2004, p. 330) “No exercício educacional, cada um dos atores, compreendendo os *stakeholders*, deve ser respeitado. Nessas condições, reportamo-nos às teorias deontológicas, para as quais, de acordo com Furrow (2007 apud CALDEIRÃO, 2009, p. 60), “as pessoas individuais têm um *status* especial, e devido a este *status*, lhes devemos respeito que não deve ser violado independentemente das consequências”.

A autonomia deve ser articulada com o progresso da carreira docente cuja política profissional não deve ser ligada à funcionalização, mas aos valores devidos e incondicionais, à importância que deve ser dada a este profissional. Weber fala da política da profissão, não como a “arte de governar”,

mas a respeito das habilidades nas relações humanas para obter os resultados desejados.

Estas considerações sobre valor incondicional das pessoas levam diretamente a uma das três formulações de Kant do imperativo categórico (1995, p. 69): “haja como se tratasse a humanidade seja em sua própria pessoa ou na de outra, nunca como um meio somente, mas sempre ao mesmo tempo como um fim em si próprio.”

Objetivamente, busca-se desvelar o âmago da relação professor-aluno diante dos problemas educacionais, buscando, com isso, lançar uma reflexão acerca do processo de construção do conhecimento.

Os docentes tendem a exigir uma maior autonomia no exercício profissional, assim como reivindicar mais garantias dos meios adequados quanto aos instrumentais pedagógicos e sua autonomia enquanto profissional especialista. Da mesma forma, o Estado deve respeitar o papel da escola quanto à sua função social na comunidade à qual pertence. Porém, os programas e os procedimentos educativos são geralmente elaborados de forma generalizada, sem contemplar as especificidades e as regionalidades. É necessário adequar tais condições às características das comunidades em que as escolas estão inseridas.

Ser professor não constitui uma tarefa simples; ao contrário, é uma tarefa que requer amor e habilidade. Como bem destaca Rodrigues (1997), o educador não é simplesmente aquele que transmite um tipo de saber para seus alunos, como um simples repassador de conhecimentos. O papel do educador é bem mais amplo, ultrapassando esta mera transmissão de conhecimentos. Vale questionar: como educar nossos alunos em uma sociedade em que a ética e o moral parecem estar em crise?

Esta é a grande questão que se transfere para a educação e, como consequência disso, afeta os profissionais ligados diretamente com o ensino-aprendizagem.

O que acontece, no entanto, é que o profissional da educação, o professor, se vê numa situação de risco, completamente contraditória em relação às formas pedagógicas. Muitas vezes, as instituições escolares, seguindo a cartilha imposta pelos governos e ao mesmo tempo efetivando a transposição

didática, impõem ao professor uma situação constrangedora em que ele foge de suas reais situações e atuações dentro da sala de aula. Nas escolas, constantemente a teoria e a prática pedagógica não caminham numa mesma direção.

Considerando-se que a confiança entre o educador e o educando é primordial no processo educativo, o educador deve considerar que a única maneira de ajudar o homem, em sua vocação ontológica, a inserir-se na construção da sociedade e na direção da mudança social, é substituir esta captação principalmente mágica da realidade por uma captação mais e mais crítica. Como chegar a isto? É bem a propósito, inclusive, que Freire (1980) destaca, que, através de um método ativo de educação, um método de diálogo–crítico e que convide à crítica –, modifica-se o conteúdo dos programas de educação. Este é o primeiro passo para que seja possível iniciar qualquer processo de mudança: transpor uma educação de ampla aparência para uma educação ética e responsável.

O trabalho docente constitui o exercício profissional do educador, representando seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade, frente aos novos tempos e a uma nova era que se impõe, é a de preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho e na vida cultural e política. É, portanto, uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a conscientização e a conquista democrática.

Desta maneira Governo e instituições educacionais, incluindo todos os participantes do processo educativo, devem caminhar juntos para a efetivação de uma verdadeira responsabilidade social. Todos os participantes devem ter em mente os aspectos da responsabilidade social, para que, neste conjunto, se proceda ao resultado desejado, sejam eles os sistemas educacionais: federal, estadual e municipal.

No processo educativo, não há espaço e nem vocação para *marketing* político e para desejos personalistas.

A pedagogia que se inspira numa concepção consciente de educação está fundamentalmente interessada em introduzir, no trabalho docente, elementos de mudança que assegurem a qualidade pretendida para o ensino. E,

coerente com esse pressuposto, busca-se garantir ao aluno, através do professor, uma formação mais sólida e abrangente, que privilegie o processo de construção do conhecimento. Este processo é compreendido como decorrência das trocas que o aluno estabelece na interação com o meio, considerando aqui o natural, o social e o cultural. Ao professor, cabe exercer a mediação desse processo e articular essas trocas, tendo em vista a assimilação crítica e ativa de conteúdos significativos, vivos e atualizados.

As mudanças sociais e culturais exigem dos professores e daqueles que participam diretamente da educação decisões inteligentes, participação e intervenção na vida social.

Nesse contexto, vê-se uma preocupação com uma questão extremamente relevante no bojo de uma sociedade contemporânea, mutante e globalizada.

Freire (1980, p. 117) mostra de forma ampla o que se espera da escola atual:

Somente uma outra maneira de agir e de pensar pode levar-nos a viver uma outra educação que não seja mais o monopólio da instituição escolar e de seus professores, mas sim uma atividade permanente, assumida por todos os membros de cada comunidade e associada de todas as dimensões da vida cotidiana de seus membros.

Assim, a educação tem como finalidade romper os limites do conhecimento e formar, através da escola, pessoas críticas e democráticas, o que, é claro, não é função somente da escola. A escola, como instância educativa, tem por papel a elevação cultural dos seus educandos. Outro papel fundamental de atenção da escola é a formação da personalidade do aluno. Neste contexto, Pinto (1994, p. 3) destaca que

A educação ainda merece (hoje mais do que nunca) constituir-se em parte inerente das mesas de debates entre educadores, políticos e o cidadão comum. A necessária dignidade intelectual e moral do homem deve ser resgatada, e ser imposta uma nova antecipação do papel que a educação poderá assumir para esta finalidade.

A valorização do conhecimento preza determinados aspectos da realidade e ignora outros (MORIN, 2004). É neste sentido que vemos que, com o retalhamento das disciplinas, torna-se impossível apreender “o que é tecido junto”, como menciona Morin (2004, p. 10):

Existe uma inadequação cada vez maior, profunda e grave entre os conhecimentos fragmentados, partidos, compartimentados entre disciplinas, e de outra parte, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. A hiperespecialização impede de ver o global (que ela dilui). O retalhamento das disciplinas torna impossível apreender “o que é tecido junto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo. Nessa situação, tornam-se invisíveis os conjuntos complexos, as inter-relações e retroações entre as partes e o todo, as entidades multidimensionais, os problemas essenciais.

A transposição didática, os efeitos ideológicos da educação, a forma de analisá-la de uma maneira fragmentada tornam invisíveis outras situações e as particularidades que se encontram perdidas no processo educativo, como a própria identidade do professor enquanto profissional, por exemplo.

Considerando-se que a atenção, no processo educacional, está toda voltada para a aprendizagem do aluno, pouco se vê a realidade do professor, se comparada à autonomia dada a outras profissões.

O que se verifica para uma educação completa e responsável atualmente é exatamente a necessidade de ver “um tecido junto” na iteração de todos os participantes na educação.

3.5 ÉTICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR SUSTENTÁVEL

O que é uma educação sustentável?

Há de se distinguir “educação sustentável” e “educação para o desenvolvimento sustentável”. São duas situações diferentes em que a realização da segunda não significa necessariamente a existência da primeira. No nosso objeto de análise, educação sustentável é o resultado que se espera da Responsabilidade Social na Educação Escolar.

Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) é uma visão da educação que busca equilibrar o bem-estar humano e econômico com as tradições culturais e o respeito aos recursos naturais do planeta. A EDS utiliza métodos educacionais transdisciplinares para desenvolver uma ética para a educação permanente; promove o respeito às necessidades humanas compatíveis com o uso sustentável dos recursos naturais e com as necessidades do planeta; e nutre o senso de solidariedade global. Educação para o desenvolvimento sustentável é um “conceito dinâmico que compreende uma nova visão da educação que busca empoderar pessoas de todas as idades para assumir a responsabilidade de criar e desfrutar um futuro sustentável”. O objetivo geral da EDS é empoderar cidadãos para agir por mudanças sociais e ambientais positivas, implicando em uma ação participativa. (UNESCO, 2002, p. 1).

A Responsabilidade Social pode ocorrer interna e externamente, e qualquer instituição, para trabalhar a Responsabilidade Social externa, tem que primeiro ser autossustentável e, ao mesmo tempo, trabalhar a sustentabilidade interna.

Geralmente, quando se fala sobre escola sustentável, logo se pensa em planeta sustentável ou de educação para desenvolvimento sustentável, que significa incluir na educação disciplinas que conscientizam o educando quanto à necessidade de proteger o espaço físico, o planeta ou a sociedade. No entanto, embora tal assunto se faça presente, sendo de igual importância, o nosso estudo se refere à sustentabilidade da própria educação escolar, que está recheada de crises que interferem na ação de todos os *stakeholders* (infraestrutura e superestrutura). É preciso ressaltar que, segundo Silva (2004, p.2), “A educação deve tender ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.” Portanto, o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais não está presente apenas na relação professor/aluno, no ensino e entre si, mas em todos os espaços onde ocorre a educação.

A crise educacional tem raízes estruturais históricas e se manifesta de formas diversas em conjunturas específicas: confronto do ensino laico x ensino confessional, conteúdos e metodologias, adequação e nova ideologias, democratização do acesso, gestão democrática, educação geral x formação especial, seriação x ciclos, progressão continuada x aprovação automática, educação de jovens e adultos, escolaridade reduzida, público e privado, baixa qualidade de ensino, movimentos corporativos

carecendo de greves constantes e prolongadas, despreparo dos educadores, evasão e retenção escolar; estes e outros motivos de crise ganham agudização episódica em oportunidades variadas por todo o século passado e adentraram ainda vigorosas neste século em nosso país. **A crise é a mesma e não é uma crise qualquer. Foi muitas vezes um projeto deliberado de exclusão e dominação social que precisa ser derrotado, para não ficarmos permanentemente aprisionados no maniqueísmo mercantil ou na disfarçada delinquência estatal.** (CORTELLA, 2008, p. 11-12, grifo nosso).

Por outro lado, a busca de uma educação de qualidade não ocorre apenas na relação ensino e aprendizagem. Para atingir a qualidade, é preciso que haja uma responsabilidade na trajetória que vai do Estado à Escola, desta ao professor e do professor ao educando. Portanto, não se pode pensar a fonte do problema do ensino apenas a partir da relação entre o professor e o aluno, entre ensino e aprendizagem. Isso significa dizer que, a cada nova pedagogia que aparece, a beleza estética da Educação escolar fica sobposta a uma estética que não apresenta desenvolvimento, mascarando, portanto, a realidade.

Se o Estado, representado principalmente por aqueles que legislam sobre a educação escolar, não agir com respeito, ética e responsabilidade perante uma gestão democrática participativa em todas as instâncias educacionais, proporcionar autonomia aos seus agentes e, conseqüentemente, não valorizar o profissional da educação, o futuro reservará problemas ainda maiores na educação. Inclui-se como parte desses problemas a falta de professores, como já ocorre hoje em dia nas sobras de vagas nos cursos de licenciaturas. Neste contexto, discutimos a sustentabilidade educacional atual com o propósito de que a educação seja sustentável hoje e sustentável para as gerações futuras. Atualmente, de acordo com as pesquisas, percebe-se que, em cursos de licenciaturas nas universidades brasileiras, sobram vagas, ninguém quer seguir carreira de professor, por ser uma profissão desvalorizada. De acordo com Pinho (2010, p. 01), “A secretária de Educação Superior do Ministério da Educação, Maria Paula Dallari Bucci, concorda que a desvalorização da carreira interfere na sobra de vagas.”

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2008 (o mais recente), naquele ano 4.468 vagas não foram preenchidas nos processos seletivos para cursos de formação de professores em universidades e centros tecnológicos federais e estaduais, principalmente em cidades do interior. [...] A sobra de vagas em cursos de formação de professores contrasta com a escassez de profissionais com formação adequada nas escolas públicas. Segundo estudo do Inep (instituto ligado ao Ministério da Educação) **feito com dados de 2007, mais de um em cada quatro professores do ensino básico não tem a habilitação exigida por lei** --ensino superior com magistério. Além disso, grande parte dá aulas em disciplinas diferentes da sua formação, o que ocorre principalmente em ciências. Em física, apenas 25% dos professores são graduados exatamente em física. Para suprir essa deficiência, instituições públicas têm aberto cada vez mais cursos nessas áreas, mas a resposta tem sido, em muitos casos, desanimadora. É o caso da UFG (Universidade Federal de Goiás). Em 2008, das 40 vagas para licenciatura em física em Jataí, cidade a 327 km de Goiânia, apenas 6 foram ocupadas. “É desanimador”, diz Henrique Almeida Fernandes, professor e coordenador do curso. (PINHO, 2010, p. 01, grifo nosso).

A doutrina do Estado para a educação escolar faz configurar uma estética da qual a educação se apresenta apenas nas aparências, buscando apresentar resultados que não têm significado real e contínuo para a educação escolar no Brasil. A desmotivação quanto à profissão de docente tem consequências que, em médio e longo prazo, aparecerão, e profissionais qualificados se tornarão cada vez mais escassos, o que vai refletir na qualidade do ensino. Neste sentido, culpar professor pela não qualificação e pelo mau ensino é analisar apenas os efeitos de uma realidade sem precedência, sem perceber as causas que as provocaram.

Assim como Fernandes, outros professores e coordenadores de cursos atribuem as vagas ociosas e a baixa concorrência no vestibular à desvalorização do magistério. A consequência, além da dificuldade de formar profissionais qualificados, é que as instituições acabam não conseguindo atrair os melhores alunos do ensino médio para seus cursos de pedagogia e licenciatura, o que depois vai se refletir na qualidade da educação básica, diz Mozart Neves Ramos, professor da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) e presidente do movimento Todos pela Educação. (PINHO, 2010, p. 01).

Emile Durkheim (1858-1917) faz uma analogia comparando a sociedade com o corpo humano, na sua teoria funcionalista, em que a sociedade

(como o corpo) é composta de várias partes e cada parte cumpre uma função em relação ao todo.

Quando uma das partes tem problemas, tais problemas são refletidos para todo o corpo social. É exatamente isso que ocorre no sistema escolar brasileiro. Os problemas da educação são reflexos de todo o corpo social e até mesmo dentro do próprio sistema educacional; quando uma das partes não funciona, seja no âmbito da superestrutura ou da infraestrutura, o resultado negativo se mostra presente no ponto final do sistema “professor e aluno” – “ensino e a aprendizagem”.

A discussão sobre Ética e Responsabilidade na Educação escolar no âmbito da superestrutura (Câmara dos Deputados) foi idealizada no Seminário Internacional sobre Ética e Responsabilidade na Educação. Este evento, além de ter a presença dos representantes do poder público, contou também com a participação da sociedade civil. Porém, pela lógica discutida no Seminário, a Responsabilidade na Educação, de que se tratava, era a ideia de criar algo semelhante à Lei da Responsabilidade Fiscal; neste contexto, uma Lei que coibisse desvio de verbas da educação. Percebe-se, no entanto, uma discussão focada nos propósitos do Estado quanto à garantia de que as verbas disponibilizadas chegassem ao seu destino, contendo, neste sentido, a corrupção. Conforme matéria publicada por Carriel (2008, p. 01):

Criação de uma lei de responsabilidade educacional foi discutida ontem na Câmara dos Deputados no Seminário Internacional sobre Ética e Responsabilidade na Educação. O evento foi realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em parceria com a Comissão de Educação e Cultura da Câmara e teve duas mesas de debates. A primeira discutiu a elaboração da lei, a exemplo da legislação sobre Responsabilidade Fiscal e a segunda debateu, por meio da divulgação do estudo “Escolas corruptas, universidades corruptas: o que pode ser feito?”, a relação entre a corrupção e a educação. O objetivo da nova legislação é coibir o uso indevido de verbas destinadas a esta área, bem como estabelecer metas para o poder público.

Esta discussão precisa ser ampliada, pois, embora o que foi discutido tem relevância quanto à sustentabilidade educacional, na sua dimensão econômica, a Responsabilidade Social na educação escolar não pode ficar só no

âmbito do econômico quanto à punição, ou seja, a aplicação do *accountability* educacional no que se refere à **Avaliação ex-post**, a Responsabilização, imputação de responsabilidade. É claro que a corrupção deve ser combatida como uma função prioritária do poder público, e, conseqüentemente, esta responsabilização deve estar inserida num todo quanto ao projeto de Responsabilidade Social na educação escolar no Brasil. Paralelamente, precisamos discutir um código de ética não só das profissões dos agentes educacionais, os professores, mas também um código de ética que contemple as ações educacionais.

De acordo com Carriel (2008, p. 01), “O estudo da UNESCO apontou que a corrupção custa cerca de 3 trilhões de dólares por ano ao mundo e que a educação consome entre 20 e 30% dos orçamentos da maior parte dos países do globo”. Neste sentido, a educação deixa de ser sustentada, o que dificulta a valorização da educação nos seus aspectos físicos e humanos. Portanto, é possível a seguinte questão: São os educadores responsáveis pela má qualidade no ensino? A hierarquia burocrática e a corrupção na escola precisam ser derrotadas; neste sentido, como diz Cortella (2008, p. 12), “não podemos ficar permanentemente aprisionados no maniqueísmo mercantil ou na disfarçada delinquência estatal”. O que precisa prevalecer é o comportamento ético, em detrimento de uma estética que mascara a verdadeira realidade na educação no Brasil. Enquanto isso não ocorre, a educação brasileira continua perdendo para a Argentina, Paraguai e Bolívia:

Estudo da UNESCO, com 128 nações, mostra que Brasil está atrás de Paraguai e Argentina. O alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que o Brasil conquistou há dois anos não chegou à educação. O relatório Educação para Todos, divulgado nesta terça-feira (19/1) pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), mostra que a baixa qualidade do ensino nas escolas deixa as crianças para trás. É diretamente responsável por colocar o país na 88ª posição no Índice de Desenvolvimento Educacional (IDE), com resultado 0,883 (a nota varia de 0 a 1, sendo 1 a mais alta). O Brasil está atrás de Paraguai, Equador e Bolívia. (PEREIRA, 2010, p. 01, grifo nosso).

Portanto, é necessário estabelecermos metas as qual o poder público possa assumir, em termos de suas responsabilidades, e ser punidos quando não cumpri-las.

É necessário estudar mecanismos para um acompanhamento melhor dos professores, como já vimos anteriormente, quanto à auto-regularização da profissão, uma deontologia pedagógica condizente com a realidade do professor. É preciso um **código de ética da educação escolar** e um **código de ética do profissional de educação**, em que não se enfatizem apenas os deveres, que os tornam mero executores de políticas educacionais, mas também os direitos estabelecidos constitucionalmente, em que o profissional possa perceber sua importância reconhecida em todo o processo educativo.

O docente, por sua natureza de produtor/repassador de conhecimentos e formador de profissionais de nível superior, deve mostrar uma conduta compatível com os padrões morais consagrados para uma sociedade estável. Por força de suas responsabilidades éticas, o professor deve estar integrado nas suas obrigações profissionais; no entanto, devem ser contemplados os seus direitos, os quais devem ser protegidos constitucionalmente.

Em toda instituição escolar deve haver acoplado ao código de ética do professor um código de ética do discente, em que se valorize o respeito mútuo e se facilitem as condições de ensino-aprendizagem. Assim como os educandos têm seus direitos, eles devem ser cumpridores de seus deveres, da mesma forma como a própria instituição escolar deve fazer valer as normas e o que determina o código, agindo eticamente nas suas decisões.

Enfim, o Código de ética profissional deve caminhar concomitantemente com o código de ética direcionado aos discentes e às instituições, sempre de acordo com o que determina a lei. O Código de ética dos discentes deve fazer parte da própria aprendizagem, daí o motivo pelos quais as disciplinas das áreas de humanas devem ser valorizadas da mesma forma que são as demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi analisar o significado de desenvolvimento e as condições necessárias para a sustentabilidade como resultado de uma Responsabilidade Social na educação escolar que busca compreender sua infraestrutura física e humana. Nesta perspectiva, entendemos que a Responsabilidade Social na educação escolar é a maximização do desempenho pessoal e organizacional e a criação de um ambiente de trabalho em que todos são motivados. Neste sentido, abrangemos o conceito de *Employeeship*, que compreende as questões profissionais, emocionais e sociais.

Como problema norteador deste estudo, indagava-se se a educação escolar no Brasil na atualidade era sustentável, considerando os seus objetivos em contrapontos com as implicações políticas e sociais; neste contexto, focamos a educação escolar sob o ponto de vista de dois componentes básicos: o significado de desenvolvimento; e as condições necessárias para a sustentabilidade educacional. A partir daí, analisamos o comportamento ético e estético.

Averiguar a dimensão ética ou estética da Responsabilidade Social Educacional é buscar perceber as causas atuais e compreender a distinção entre o discurso e a prática no sistema escolar. Estética, neste trabalho, foi utilizada em duas dimensões diferentes. No primeiro momento, a estética se apresenta no sentido das aparências, aquilo que dissimula a realidade, que faz parte apenas do discurso, em que a teoria e a prática não caminham juntas. Partindo deste contexto é que buscamos apresentar uma proposta de Responsabilidade Social na educação escolar a partir de uma nova ética.

Considerando que a sociedade vive hoje uma crise ética, e este vazio axiológico tem reflexo em todas as dimensões da educação, é necessário repensar a educação escolar sob uma nova perspectiva; pois, quanto mais buscamos o progresso material, a riqueza, o trabalho, ignorando a satisfação que provém de um crescimento interior, ou fazendo do conhecimento algo que nos introduz à nossa formação enquanto sujeito crítico, mais rapidamente os vazios axiológicos se tornam presentes.

A partir da modernidade, exigem-se novos padrões éticos de comportamento, dos quais surgem novas necessidades de se adequar a um desenvolvimento dinâmico que se faz presente na sociedade.

Nesta perspectiva, quando mencionamos que não é mais possível viver com o paradoxo de importantes inovações tecnológicas, de um lado, e uma forma de aprendizagem anacrônica, de outro, entendemos as necessidades de fazer da educação escolar um sistema mais dinâmico cujos alunos possam interagir com mais satisfação. Entendemos que, fora da escola, o aluno tem contato quase que instantâneo com a educação informal, com os acontecimentos cotidianos, porém a escola ainda tem uma forma de educar arcaica, cansativa ao olhar do aluno, cujo tempo, considerando a aprendizagem, é longo.

Mostramos uma distinção entre a educação sustentável e uma educação para o desenvolvimento sustentável. Neste sentido, em análise à ISO 26000, percebemos que esta apresenta, em relação às normas de Responsabilidade Social, uma lacuna quanto à sustentabilidade na área educacional, já que enfatiza apenas a prática da escola como transmissão desses valores. Neste sentido, procuramos propor uma explicação quanto a esta ausência.

Portanto, não damos ênfase a uma educação para o desenvolvimento sustentável, embora seja um complemento necessário para a continuidade tanto da norma quanto da estética educacional, cujo significado propõe uma transmissão e conscientização de normas sustentáveis que têm como propósito as questões econômica, social e ambiental, além de outras dimensões.

O que analisamos enquanto educação sustentável é o que perfaz a essência de nossa análise, em que o propósito da educação é ser emancipadora. Implica em um processo de melhoria nas condições de vida de todos os *stakeholders* educacionais, proporcionada pelo processo educativo, cuja ênfase principal foi discutir a presença do professor e as dificuldades com que se depara no ambiente profissional. A partir daí, procuramos apresentar uma proposta de **autorregulação da profissão**, que busca valorizar a profissão e, conseqüentemente, manter a qualidade educacional, compreendendo a questão social, cultural e econômica, tanto para a comunidade interna quanto externa.

Neste sentido, o desenvolvimento sustentável é reconhecido como um método imprescindível para atingir objetivos de desenvolvimento sem degradar as condições de trabalho e valorizando os *stakeholders* educacionais.

As pessoas precisam sentir o respeito e não serem oprimidas em relação às suas liberdades individuais. Por meio da lei moral, deve-se excluir qualquer forma de instrumentalização do outro.

Quanto ao princípio deontológico, retomando a teoria de Kant, há um forte contraste com a teoria utilitarista: “age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca como meio”. (KANT, 1995, p. 69).

Portanto, o educador não pode ser tratado como meio para atingir os objetivos de quem legisla ou gerencia a educação. Por isso, é importante salientar, como comenta Monteiro (1999), “que sem o perfume pedagógico da profissão não se entra no terreno da pedagogia”. Lembrando o que disse Postman (2002, p. 141) de que o professor não pode fazer o trabalho de todo mundo, é importante ressaltar que a escola deve ter uma equipe interdisciplinar, como Assistente Social, Psicólogo, Pedagogo, terapeutas, Conselheiros etc., dando espaço para o professor fazer o seu trabalho.

O que ocorre na contemporaneidade com relação ao professor é proveniente de uma herança cultural estudada pela sociologia da educação, que começou no Reino Unido e nos EUA, no início do século XX. Ela distinguia “*ocupação*” de “*profissão*”. Os modelos mais prestigiados eram e são até hoje a medicina, considerada o paradigma das profissões, e a advocacia, as duas profissões mais antigas. Como comenta Monteiro (2001, p.01), “As ocupações intermediárias (mais do que meras ocupações, mas sem todos os atributos das profissões) foram qualificadas como ‘semi-profissões’, ou ‘quase profissões’ ou ‘sub-profissões’ ou ‘pseudo-profissões’.”

Nesta perspectiva, o professor deve lutar pelo seu direito de existência enquanto profissional, pela sua especificidade especial a considerar, principalmente, que nenhuma profissão, por mais privilegiada que seja, jamais tenha chegado a esta condição, se antes não tenha passado pelos ensinamentos de um professor. Portanto, é uma profissão que merece respeito e precisa buscar sua

autonomia, sua existência enquanto profissional, nas mesmas condições que qualquer outra privilegiada culturalmente.

É necessário um código de ética tanto da educação escolar quanto dos professores, cobrando o comportamento ético, os deveres, mas também obediência aos direitos de todos os seus agentes educacionais. Não se faz educação pensando só nos objetivos, mas contemplando todo o processo para atingi-lo, que vai do Estado à escola, da escola ao professor e deste ao aluno.

Se caminharmos pela vertente utilitarista considerando o bem comum ao maior número possível de pessoas, significa dizer que é possível uma minoria ser sacrificada. Neste sentido, percebemos no Brasil uma educação escolar utilitarista, cujos profissionais da educação são vistos como meios e não como um fim. Nesta perspectiva, vê-se um caminho que contradiz a constituição e a própria declaração Universal dos Direitos Humanos. Retomando o que diz Furrow (2007 apud CALDEIRÃO, 2009, p. 60), “As pessoas individuais têm um status especial, e devido a este status lhes devemos respeito que não deve ser violado independente das consequências”. O grande problema da educação, atualmente, é que as consequências que são observadas para permear e conduzir a educação são do ponto de vista da política e não do social, considerando todos os seus especialistas. Logo, as consequências são pensadas não em relação aos indivíduos, mas em relação às possíveis ações políticas e nas facilidades cujas pretensões futuras dependem de uma imagem constatada pelos órgãos internacionais. Assim, é possível perceber uma estética que mascara a verdadeira realidade da educação escolar no Brasil.

A educação deve ser avaliada em termos de ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam. Isto requer padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, uma articulação melhor com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais, incluindo o respeito às culturas e a proteção do meio-ambiente (UNESCO, 1998).

A participação do Estado na educação deve ser garantir as condições necessárias para a dinâmica educacional através de apoio e recursos financeiros, tecnológicos, físicos e humanos. Não se trata de que o Estado estaria

patrocinando a educação, pois os recursos são provenientes dos trabalhadores, da sociedade, portanto é justo o seu retorno à população naquilo que lhe é satisfatório para a melhor convivência social. Portanto, pensar a educação deve ser uma tarefa de especialistas educacionais e não de político. Aí, entra a *autorregulação* da profissão, em que a participação seria através de uma organização ou associação dos próprios especialistas da área.

O que vemos hoje são alunos sendo empurrados do ensino médio, para os cursos superiores, sem a devida qualidade. A maioria dos alunos chega ao curso superior sem nenhuma condição ou base. As universidades são obrigadas a se adaptar ao nível do aluno, porque senão poucos seriam aprovados. Não se trata aqui de que os alunos são incapacitados, ou como se fosse uma tábua rasa, mas é uma situação que emerge no seio do sistema educacional, por ser uma educação débil. Esses fatores provocam uma sequência de reações num ciclo que vai se criando e se propagando de geração em geração. As escolas e as universidades, sejam elas públicas ou privadas, devem ter em sua característica a idoneidade e a autonomia para cumprirem suas funções. A Educação escolar, pensando em sua autonomia, não pode ser usada como objeto para pagar os erros do passado, nem servir de trampolim para ocupação de cargos políticos e nem objeto de “aquisição” de aluno, visando à quantidade em detrimento da qualidade, cujo objetivo é mostrar uma imagem aos organismos internacionais, de um índice considerável de alfabetização. Nesta perspectiva, a educação é nivelada por baixo, sendo inferior à de muitos países pobres, como a Namíbia na África, e estando atrás dos países como Paraguai, Bolívia, Venezuela, Argentina, etc., na América do Sul¹⁷, e a sociedade sofre as consequências por uma gestão pública inadequada.

Quando falamos de responsabilidade social na educação, estamos nos referindo a uma educação autônoma e democrática, que se responsabiliza pelos seus impactos. No entanto, não há uma norma específica que exige a qualificação adequada na ação educativa.

Há uma contradição entre o discurso e a prática. Ao mesmo tempo em que se fala de um ensino de qualidade, percebem-se ações

¹⁷ Veja relação (Anexo “D”) publicada pelo UNESCO: Brasil fica no 88º lugar em ranking de educação da UNESCO.

profissionais inadequadas para o ensino, por exemplo, profissionais de diversas áreas do conhecimento sem a qualificação adequada, atuando no lugar de profissionais especialistas. Daí, parte a generalização de que o ensino não tem qualidade, porque os professores não se qualificam. No entanto, a forma de gestão não os possibilita tal qualificação, devido aos excessos de carga horária, em que, trabalhando em várias escolas para a sua sobrevivência, não encontram meios para se atualizar, considerando ainda dois fatores de igual importância: o tempo escasso e o desânimo provocado por este excesso de trabalho.

O problema educacional está na relação “ensino/aprendizagem”? Não, ela é apenas uma ponta do “iceberg”, em que se mostram os efeitos de todos os problemas educacionais, de uma estrutura inadequada. Para resolvê-los, só é possível atingir as causas dos problemas.

Como toda ação tem uma reação, adentramos em outro problema: a saúde desses profissionais, que, em muitos casos, já se encontra debilitada alguma forma, proveniente de um ambiente inadequado de trabalho, em todos os seus aspectos, porém não recebendo atenção devida pelos organismos responsáveis. No entanto, é neste contexto que propomos a necessidade de uma *autorregulação* da profissão, para que se prevaleça a qualidade dos profissionais e a sua valorização. Consequentemente, desta forma, faz-se uma educação mais sustentável, autônoma, de maior qualidade, condizente com o discurso.

Assim como a educação recebe constantemente a interferência da sociedade, precisa ela também retribuir interferindo significativamente no mundo social. A educação escolar não pode se manter intacta, retrógrada, sendo um objeto da política, no sentido estético, mas um objeto da sociedade e de seus especialistas de fato, assim como os professores não podem ser vistos como pseudoprofissionais e nem como meros executores.

Uma educação a partir de uma nova ética significa mudar estas concepções que provêm do século passado, mudando a forma de ver a educação; embora muitos modelos tenham sido estabelecidos nas últimas décadas, a essência continua a mesma. Nesta nova concepção, a educação não pode estar ligada aos interesses políticos diretamente. Não significa dizer que não estaria ligada às políticas públicas de governo, pois este tem o papel de

colaborar, participar, incentivar e garantir a melhor forma de postular uma educação de qualidade.

O que se pretende é deixar as decisões específicas da área para seus profissionais; isso, além de significar autonomia, significa mostrar e efetivar os seus especialistas como profissionais de fato. Assim como os advogados, os médicos, os engenheiros, os arquitetos têm suas autonomias nas tomadas de decisões, sendo responsáveis pelos seus atos, assim também devem prevalecer os agentes educacionais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação – Subsídios para um debate iberoamericano. **SÍSIFO. Revista de Ciências da Educação**, n. 9. maio/ago.2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20AAFONSO.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2012.

AGÊNCIA BRASIL. **Estudantes acampados na Esplanada dos Ministérios reivindicam 10% do PIB para educação**. 09 dez. 2011. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2011/12/09/estudantes-acampados-na-esplanada-dos-ministerios-reivindicam-10-do-pib-para-educacao/>>. Acesso em: 11 fev. 2012.

ALMEIDA FILHO, Orlando José de. O manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932: memória e imagens do Manifesto nos livros didáticos de História da Educação. In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2006. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, p. 2177-2187, 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/194OrlandoJoseFilho.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2012.

ALMEIDA, Fernando José de. Progressão continuada não é aprovação automática. **Nova Escola Gestão Escolar**, n. 238, dez. 2010, Título original: Para não levar gato por lebre. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/progressao-continuada-nao-aprovacao-automatica-611988.shtml>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

ALVES, Rubens. **Filosofia da ciência**. Introdução ao jogo e suas regras. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AMÉRICO, Jorge. Brasil gasta R\$ 69 bilhões com corrupção. **Diário Liberdade**. 2010. Disponível em: <http://www.diarioliberalidade.org/index.php?option=com_content&view=article&id=2862:brasil-gasta-r-69-bilhoes-com-corrupcao&catid=54:reportagens&Itemid=75>. Acesso em: 20 jul. 2010.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ARRUDA, Maria Cecília Coutinho; WHITAKER, Maria do Carmo; RAMOS, José Maria Rodrigues. **Fundamentos de ética empresarial e econômica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ASHLEY, Patrícia Almeida. **Ética e responsabilidade social nos negócios**. São Paulo: Saraiva, 2002.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Curso de ética jurídica: ética geral e profissional**. São Paulo: Saraiva, 2002.

BONINI, Paula Costa. Desigualdade na sala de aula. Abismo separa qualidade dos ensinos públicos e privado. **Folha de Londrina**. Folha Opinião, p. 3, 2010.

BORGES, André. Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/spddh/pnedh.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2012.

_____. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Substitutivo do Relator Deputado Federal Nelson Marchezan. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.

BRITO, Renato de Oliveira; CARNIELLI, Beatrice Laura. Gestão participativa: uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, no. 2, p. 26-41, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 21 jan. 2012.

CALDEIRÃO, Denise Morselli Fernandes et al. **Ética e responsabilidade social**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

CAMPOS, Anna Maria. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português? **Revista Brasileira de Administração Pública**, Rio de Janeiro, p. 30-50, fev./abr., 1990.

CARRIEL, Paola. Lei deve coibir desvio de verbas da educação. Caderno: Vida e Cidadania. **Gazeta do Povo**. 06 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=794371>>. Acesso: em: 14 jul. 2011.

CARVALHO, Ana Paula Grether. **O processo de construção da ISO 26000**. Set. 2009. Disponível em: <<http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/desenvolvimento/iso-26000-norma-responsabilidade-social-502686.shtml>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Accountability: uma nova estratégia de controle da gestão escolar. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, GLOBALIZAÇÃO E CIDADANIA. NOVAS PERSPECTIVAS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, João Pessoa, p. 1-15, 2008. Disponível em: <http://www.jurandirsantos.com.br/outros_artigos/ea_accountability_uma_nova_es_trategia_de_controle_da_gestao_escolar.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2012.

CHAUÍ, Marilena; OLIVEIRA, Pérsio Santos. **Filosofia e sociologia**. São Paulo: Ática, 2007.

COHEN, David. Os Dilemas da Ética. **Exame**, São Paulo, n. 792, 07 maio 2003. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/0792/noticias/os-dilemas-da-etica-m0052144>>. Acesso em: 25 out. 2011.

CORREIA, Wilson Francisco; BARBOSA, Débora Cristina Modesto. 2007. **Capacitação pedagógica**: pela formação teórico-conceitual do Professor. Disponível em: <<http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/capacitacaopedagogica.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

CORTELLA, Mario Sergio. **Não nascemos prontos!** provocações filosóficas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, Camila; PEREIRA, Camila. Análise: Os ladrões de qualidade. Revista Veja. 17.02.2009. Acessado em 23.03.2012. disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/corruptao-desempenho-escolar-422102.shtml>

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 1. ed. Tradução Renata Gaspar. São Paulo: Vozes, 2010.

DIMENSTEIN, Gilberto. Geração Y – Educação deve transformar informações em conhecimento. **Folha de Londrina**, 20 out. 2010.

DÖPPENSCHMITT, Elen. O esvaziamento da experiência docente: Relatos orais de professores provocados com base na exibição do filme Sociedade dos poetas mortos. **Cadernos Ceru**, série 2, v. 20, n. 1, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/ceru/v20n1/05.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

DUTRA, Edna Falcão. **Relação entre teoria e prática em normativas legais para formação de professores da educação básica**, IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 out. 2009. Curitiba: PUCPR, p. 10124-10139, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2661_1099.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2012.

FEIJÓ, Caio. Nova Geração: Adolescentes não devem ser educados como antigamente. **Folha de Londrina**, Folha OPINIÃO, p. 3, quarta-feira, 21 jun. 2010. (Reportagem de Paula Costa Bonini).

FONSECA, Ana Cristina Emerenciano Alcoforado. A cognição, o sujeito e o lugar do professor. **Construir Notícias**, Recife, p. 46-49, 01 mar. 2006. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=996>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

FREDERICO, Gláucia Fernanda. **Cooperativa Educacional**: Presença / ausência da informação sobre cooperativismo no processo educativo de seus alunos. 2011. Disponível em: <http://www.uesc.br/cursos/pos_graduacao/especializacao/eco_cooperativas/monografias/monografia_glaucia.pdf>. Acesso em 25 out. 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação e Mudança**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **O Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1987.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa e subjetividade**: Os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson Learning, 1995.

GUIMARÃES, Larissa. MEC fecha 2.500 vagas em cursos mal avaliados. **Folha de S. Paulo**. 04 set. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u619136.shtml>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaraeira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. **Responsabilidade pressuposta**. São Paulo: USP, 2002.

IAMAMOTO, Marilda V. Servicio social y división del trabajo: Un análisis crítico de sus fundamentos. São Paulo: Cortês, 1997.

KANT, Emmanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Edições 70, 1995.

LEMOS, Carlos Eduardo Ribeiro. O alerta do Juiz Ribeiro Lemos. **Folha de Londrina**. Folha Opinião. Londrina, p. 3, 2010.

LOURENÇO, Alex Guimarães; SCHRODER, Débora de Souza. Vale investir em responsabilidade social empresarial? Stakeholders, ganhos e perdas. In: INSTITUTO ETHOS. **Responsabilidade Social das Empresas** – A Contribuição das Universidades, v. 2. São Paulo: Petrópolis, 2003. Disponível em: <http://www.ethos.org.br/_Uniethos/Documents/VALE%20INVESTIR%20EM%20RESPONSABILIDADE%20SOCIAL%20EMPRESARIAL%20_.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2012.

MALAVASI, Maria Márcia. Desigualdade na sala de aula. Abismo separa qualidade dos ensinos públicos e privado. **Folha de Londrina**. Folha Opinião, p. 3, 2010.

MANTEIGAS, Vitor. Empowerment na Saúde Escolar. **Saúde Ambiental... A Saúde Ambiental da EST e SL**, 2008. Disponível em: <<http://saudeambiental.net/2008/07/empowerment-na-saude-escolar.html>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

MARTINS, Vicente. Aspectos Jurídico-Educacionais da Constituição de 1934. **Curso de Direito da UFSM**. Santa Maria-RS. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/direito/artigos/constitucional/cf-34.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

MAUÉS, Olgaíses. Educação na contemporaneidade: mercantilização e privatização? **Universidade e Sociedade**. Brasília, ano XV, n. 37, 2006.

MELMAN, Charles. **Novas Formas Clínicas no Início do Terceiro Milênio**. Porto Alegre: CMC, 2002.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Transposição didática" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=23>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

MÖLLER, Claus. Traga o cérebro para o trabalho... mas o coração também! Disponível em: <http://neryhumberto1.vilabol.uol.com.br/Traga_o_cerebro.htm>. Acesso em: 21 jan. 2012.

MONTEIRO, Agostinho Reis. Para uma Deontologia Pedagógica. **Seminário – Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 15-16 out. 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/reismonteiro.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2010.

MORIN, Edgar. **Le Moigne, Jean-Louis**: A inteligência da complexidade. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2004.

MOSÉ, Viviane. Ser ou não ser / Educação 1º parte. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=eJZ7OBZsbcc>>. Acesso em: 27 jan. 2012a.

_____. Ser ou não ser / Educação 2º parte. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=9Wa_HQvoAi0&feature=related>. Acesso em: 27 jan. 2012b.

PEREIRA, Laercio Elias. Educação: Brasil é 88º entre 128 Países. UNESCO. 20 jan. 2010. Disponível em: <<http://cev.org.br/comunidade/educacao/debate/educacao-brasil-88-entre-128-paises-unesco/>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

PEREIRA, Pablo Rangel Mendes Rios. Desvios de recursos públicos, fraudes e corrupção: Importância do contabilista nos conselhos de Acompanhamento e controle social do FUNDEB. 2009. Disponível em: <<http://www.cpgls.ucg.br/ArquivosUpload/1/File/CPGLS/IV%20MOSTRA/NEGCIO/Desvios%20de%20recursos%20pblicos.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2012.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIGATTO, Lisete Maria Massulini. **Uma postura ética ou estética na escola?** Dez. 2006. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos2/postura-etica-escola/postura-etica-escola2.shtml>>. Acesso em: 01 dez. 2010.

PINHO, Ângela. Censo aponta sobra de vagas em cursos públicos para professores. **Folha de S. Paulo**. Brasília, 19 jan. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u681418.shtml>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

PINTO, Gustavo Alberto Corrêa. **O educador e o educando**. Mimeo, 1994.

PLATT, Adreana Dulcina. Profissão desvalorizada: Professor precisa ter condição de existência. **Folha de Londrina**, Folha Opinião, p. 3, 2009 (Entrevista concedida a Paula Costa Bonini).

POSTMAN, Neil. **O Fim da Educação**: redefinindo o valor da escola. Tradução José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos. Reflexões sobre direcionamentos e rebatimentos das orientações do banco mundial para a educação brasileira. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá: UEM, ano 7, n. 74, jul. 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/074/74prazeres.htm>>. Acesso em: 01 dez. 2010.

RICCI, Rudá. Família e Responsabilidade Social. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 00, ano 1, maio 2001. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/000/0ruda.htm>>. Acesso em: 18 out. 2011.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Nova Geração. Jovens estão perdendo a capacidade de refletir. **Folha de Londrina**. Folha Opinião, 2010, p. 3 (Reportagem de Emerson Dias).

RODRIGUES, Neidson. **Da Mistificação da Escola a Escola Necessária**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ROMAN, Artur. Responsabilidade social das empresas: um pouco de história e algumas reflexões, **Revista FAE BUSINESS**, n. 9, p. 36-38, set. 2004. Disponível em: <http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_fae_business/n9/11_rs_empresas.pdf>. Acesso em: 25 out. 2011.

RÖTZSCH, Rodrigo. Metas do Plano Nacional de Educação não são cumpridas. **Treinamento Folha**. 24 jun. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/te2406200538.shtml>>. Acesso em: 25 out. 2011.

SABROZA, Paulo Chagastelles; LEAL, Maria do Carmo; BUSS, Paulo Marchiori. A Ética do desenvolvimento e a proteção às condições de saúde. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. 1992, v. 8, n.1, p. 88-95. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1992000100012>>. Acesso em: 20 out. 2011.

SANCHES, Wilson. Valores: por onde eles andam? Sociedade. **Folha de Londrina**. Folha Especial, Londrina, p. 12, 29 ago. 2010. (Entrevista concedida a Elaine Souza).

SÃO PAULO. Procuradoria Geral do Estado. Grupo de Trabalho de Direitos Humanos. **Direitos Humanos no Cotidiano Jurídico**. São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, 2004. (Série Estudos n. 14). Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos%20humanos.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2012.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em 25 out. 2011.

SILVA, Eugénio Adolfo Alves da. **Direito à educação e educação para todos numa sociedade em desenvolvimento** – caso de Angola. 18 set. 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel54/EugeniodaSilva.pdf>>. Acessado em: 25 jan. 2012.

SILVA, Nice. Propaganda vai à escola. 25 set. 2009. **Hoje em dia**. Disponível em: <<http://www.hojeemdia.com.br/cmlink/hoje-em-dia/noticias/economia-e-negocios/propaganda-vai-a-escola-1.17061>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

SOUZA, Eduardo Neto Moreira de. Educação e prática de responsabilidade social: espaços de construção da cidadania? **IntegrAção** – A Revista Eletrônica do Terceiro Setor. São Paulo: FGV, n. 63, jun. 2006. Disponível em: <<http://integracao.fgvsp.br/ano9/06/administrando.htm>>. Acesso em: 01 dez. 2010.

TOMAZI, Nelson Dacio et al. **Iniciação à Sociologia**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atual, 2000.

UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción In: **Conferencia mundial sobre la educación superior**, Paris, 1998. Paris: Unesco, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1).

WEBER, Max. A política como vocação. In: _____. **Ciência e Política**: Duas Vocações, São Paulo, Cultrix, 1993.

WESTRUPP, Marlene Feuser. Gestão escolar participativa: novos cenários de competência participativa. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: UESC, 2003.

ANEXOS

ANEXO A

Modelo para instituições de ensino, fundações e organizações sociais

Balanco Social / 2008

Modelo para instituições de ensino, fundações e organizações sociais

1. Identificação					
Nome da instituição:			Tipo/categoria (conforme instruções):		
Natureza jurídica: <input type="checkbox"/> associação <input type="checkbox"/> fundação <input type="checkbox"/> sociedade Sem fins lucrativos? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Isenta da cota patronal do INSS? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não					
Possui Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEAS)? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Possui registro no: <input type="checkbox"/> CNAS <input type="checkbox"/> CEAS <input type="checkbox"/> CMAS					
De utilidade pública? <input type="checkbox"/> não Se sim, <input type="checkbox"/> federal <input type="checkbox"/> estadual <input type="checkbox"/> municipal Classificada como OSCIP (lei 9790/99)? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não					
2. Origem dos recursos		2008		2007	
		Valor (mil reais)		Valor (mil reais)	
Receitas Totais			100%		100%
a. Recursos governamentais (subvenções)					
b. Doações de pessoas jurídicas					
c. Doações de pessoas físicas					
d. Contribuições					
e. Patrocínios					
f. Cooperação internacional					
g. Prestação de serviços e/ou venda de produtos					
h. Outras receitas					
3. Aplicação dos recursos		2008		2007	
		Valor (mil reais)		Valor (mil reais)	
Despesas Totais			100%		100%
a. Projetos, programas e ações sociais (excluindo pessoal)					
b. Pessoal (salários + benefícios + encargos)					
c. Despesas diversas (somatório das despesas abaixo)					
Operacionais					
Impostos e taxas					
Financeiras					
Capital (máquinas + instalações + equipamentos)					
Outras (que devem ser discriminadas conforme relevância)					
4. Indicadores sociais internos (Ações e benefícios para os(as) funcionários(as))		2008	% sobre receita	2007	% sobre receita
		Valor (mil reais)		Valor (mil reais)	
a. Alimentação					
b. Educação					
c. Capacitação e desenvolvimento profissional					
d. Creche ou auxílio-creche					
e. Saúde					
f. Segurança e saúde no trabalho					
g. Transporte					
h. Bolsas/estágios					
i. Outros					
Total – Indicadores sociais internos					
5. Projetos, ações e contribuições para a sociedade (As ações e programas aqui listados são exemplos, ver instruções)		2008	% sobre receita	2007	% sobre receita
		Valor (mil reais)		Valor (mil reais)	
a. Assistência jurídica		R\$ _____ N° pessoas beneficiadas _____ N° entidades beneficiadas _____		R\$ _____ N° pessoas beneficiadas _____ N° entidades beneficiadas _____	
b. Diversidade, etnia e questão racial		R\$ _____ N° pessoas beneficiadas _____ N° entidades beneficiadas _____		R\$ _____ N° pessoas beneficiadas _____ N° entidades beneficiadas _____	
c. Educação popular/alfabetização de jovens e adultos(as)		R\$ _____ N° pessoas beneficiadas _____ N° entidades beneficiadas _____		R\$ _____ N° pessoas beneficiadas _____ N° entidades beneficiadas _____	
d. Empreendedorismo/apoio e capacitação		R\$ _____ N° pessoas beneficiadas _____ N° entidades beneficiadas _____		R\$ _____ N° pessoas beneficiadas _____ N° entidades beneficiadas _____	
e. Segurança alimentar/combate à fome		R\$ _____ N° pessoas beneficiadas _____ N° entidades beneficiadas _____		R\$ _____ N° pessoas beneficiadas _____ N° entidades beneficiadas _____	
Valores totais					
6. Outros indicadores		2008		2007	metas 2009
N° total de alunos(as)					
N° de alunos(as) com bolsas (integral)					
Valor total das bolsas (integral)					
N° de alunos(as) com bolsas parciais					
Valor total das bolsas parciais					
N° de alunos(as) com bolsas de Iniciação Científica e de Pesquisa					
Valor total das bolsas de Iniciação Científica e de Pesquisa					

Parcerias:



Apoio:



FUNDACÃO FEDERAL DE FOMENTO

7. Indicadores sobre o corpo funcional	2008	2007	metas 2009
Nº total de empregados(as) ao final do período			
Nº de admissões durante o período			
Nº de prestadores(as) de serviço			
% de empregados(as) acima de 45 anos			
Nº de mulheres que trabalham na instituição			
% de cargos de chefia ocupados por mulheres			
Idade média das mulheres em cargos de chefia			
Salário médio das mulheres			
Idade média dos homens em cargos de chefia			
Salário médio dos homens			
Nº de negros(as) que trabalham na instituição			
% de cargos de chefia ocupados por negros(as)			
Idade média dos(as) negros(as) em cargos de chefia			
Salário médio dos(as) negros(as)			
Nº de brancos(as) que trabalham na instituição			
Salário médio dos(as) brancos(as)			
Nº de estagiários(as)			
Nº de voluntários(as)			
Nº portadores(as) necessidades especiais			
Salário médio portadores(as) necessidades especiais			

8. Qualificação do corpo funcional	2008	2007	metas 2009
Nº total de docentes			
Nº de doutores(as)			
Nº de mestres(as)			
Nº de especializados(as)			
Nº de graduados(as)			
Nº total de funcionários(as) no corpo técnico e administrativo			
Nº de pós-graduados (especialistas, mestres e doutores)			
Nº de graduados(as)			
Nº de graduandos(as)			
Nº de pessoas com ensino médio			
Nº de pessoas com ensino fundamental			
Nº de pessoas com ensino fundamental incompleto			
Nº de pessoas não-alfabetizadas			

9. Informações relevantes quanto à ética, transparência e responsabilidade social	2008	metas 2009
Relação entre a maior e a menor remuneração		
O processo de admissão de empregados(as) é:	___ % por indicação ___ % por seleção/concurso	___ % por indicação ___ % por seleção/concurso
A instituição desenvolve alguma política ou ação de valorização da diversidade em seu quadro funcional?	<input type="checkbox"/> sim, institucionalizada <input type="checkbox"/> sim, não institucionalizada <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim, institucionalizada <input type="checkbox"/> sim, não institucionalizada <input type="checkbox"/> não
Se "sim" na questão anterior, qual?	<input type="checkbox"/> negros(as) <input type="checkbox"/> gênero <input type="checkbox"/> opção sexual <input type="checkbox"/> portadores(as) de necessidades especiais <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> negros(as) <input type="checkbox"/> gênero <input type="checkbox"/> opção sexual <input type="checkbox"/> portadores(as) de necessidades especiais <input type="checkbox"/> _____
A organização desenvolve alguma política ou ação de valorização da diversidade entre alunos(as) e/ou beneficiários(as)?	<input type="checkbox"/> sim, institucionalizada <input type="checkbox"/> sim, não institucionalizada <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim, institucionalizada <input type="checkbox"/> sim, não institucionalizada <input type="checkbox"/> não
Se "sim" na questão anterior, qual?	<input type="checkbox"/> negros(as) <input type="checkbox"/> gênero <input type="checkbox"/> opção sexual <input type="checkbox"/> portadores(as) de necessidades especiais <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> negros(as) <input type="checkbox"/> gênero <input type="checkbox"/> opção sexual <input type="checkbox"/> portadores(as) de necessidades especiais <input type="checkbox"/> _____
Na seleção de parceiros e prestadores de serviço, critérios éticos e de responsabilidade social e ambiental:	<input type="checkbox"/> não são considerados <input type="checkbox"/> são sugeridos <input type="checkbox"/> são exigidos	<input type="checkbox"/> não são considerados <input type="checkbox"/> são sugeridos <input type="checkbox"/> são exigidos
A participação de empregados(as) no planejamento da instituição:	<input type="checkbox"/> não ocorre <input type="checkbox"/> ocorre em nível de chefia <input type="checkbox"/> ocorre em todos os níveis	<input type="checkbox"/> não ocorre <input type="checkbox"/> ocorre em nível de chefia <input type="checkbox"/> ocorre em todos os níveis
Os processos eleitorais democráticos para escolha dos coordenadores(as) e diretores(as) da organização:	<input type="checkbox"/> não ocorrem <input type="checkbox"/> ocorrem regularmente <input type="checkbox"/> ocorrem somente p/cargos intermediários	<input type="checkbox"/> não ocorrem <input type="checkbox"/> ocorrem regularmente <input type="checkbox"/> ocorrem somente p/cargos intermediários
A instituição possui Comissão/Conselho de Ética para acompanhamento de:	<input type="checkbox"/> todas ações/atividades <input type="checkbox"/> ensino e pesquisa <input type="checkbox"/> experimentação animal/viviseção <input type="checkbox"/> não tem	<input type="checkbox"/> todas ações/atividades <input type="checkbox"/> ensino e pesquisa <input type="checkbox"/> experimentação animal/viviseção <input type="checkbox"/> não tem

10. Outras informações

Instruções para o preenchimento

Item 1 - Tipo/categoria: autoclassificação/denominação da organização que está preenchendo o BS (por exemplo: organização social, ONG, sindicato, fundação, instituição formal de ensino, organização do terceiro setor, instituição de ensino superior, entre outras). | **Item 2 - Receitas de contribuições:** receitas recebidas pelas entidades dos sócios/associados e demais contribuições regulares mediante contrapartida; **receitas de doações:** originam-se do setor privado tanto de pessoa física ou de pessoa jurídica e destinam-se a projetos; **receitas de recursos governamentais (subvenções):** originam-se do poder público. | **Item 4 - Metas 2008:** valores em Mil Reais | **Itens 5, 6, 7, 8 e 9 -** Metas em Mil Reais e em números por ação/projeto | **Item 5 -** Neste item devem constar somente os projetos, ações e contribuições para a sociedade que a instituição efetivamente realizou no exercício citado, agrupados por grandes temas de conhecimento geral (pode constar o nome de cada projeto, opcionalmente). A seguir relacionamos **outros temas indicativos** a serem acrescentados, quando for necessário, devendo sempre constar neste item o nº de pessoas e entidades beneficiadas: f) segurança no trabalho; g) assessorias/consultorias; h) direitos da 3ª idade/pessoas idosas; i) direitos da criança e do adolescente; j) direitos das pessoas portadoras necessidades especiais; l) diversidade de gênero/saúde da mulher; m) educação infantil/creches comunitárias; n) geração de emprego e renda; o) meio ambiente/desenvolvimento sustentável; p) questão indígena; q) saúde e saneamento; r) esporte, cultura e lazer; s) inclusão digital, t) não-violência, u) outros. No caso das IES, discriminar também os Programas e Projetos de Extensão. As **metas 2008** devem expressar os valores em Mil Reais, bem como o nº de pessoas e de entidades beneficiadas que a organização deseja/busca alcançar/manter. | **Item 7 -** O nº de negros(as) corresponde ao somatório do nº de pessoas classificadas/autodeclaradas como de cor de pele preta e parda; e o nº de brancos(as) como o somatório do nº de brancos(as) e amarelos(as), ambos conforme informados anualmente na RAIS. | **Item 8 -** Espaço disponível para a organização colocar esclarecimentos e outras informações qualitativas e quantitativas que julgue necessárias. | **Obs.** Os campos onde não constam ou **não se aplicam** o tipo de informação ao tipo/categoria da instituição que está divulgando seu Balanço Social devem ser preenchidos com **NA** (não se aplica) ou **ND** (não disponível). | **Obs 1.** O princípio deste BS é buscar **transparência**, responsabilidade e participação nas ações realizadas, bem como transparência total na origem e destino dos recursos utilizados pela organização em questão.

ANEXO B

O desafio da Autorregulação da Profissão Docente

O estudo “**Auto-regulação da Profissão Docente – para cuidar do seu valor e dos seus valores**”, desenvolvido pelo Professor Doutor *A. Reis Monteiro*, mediante solicitação da Associação Nacional de Professores ao Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, vem demonstrar a importância e a necessidade de um órgão de auto-regulação da profissão docente em Portugal.

Ora, a Associação Nacional de Professores há muito que vem manifestando a convicção de que um elemento chave para a profissão docente é, sem dúvida, a sua regulação. Uma regulação que vá para além das questões do estrito foro laboral ou do mero estabelecimento normativo de um quadro de deveres e direitos funcionais.

Com isso quer-se afirmar que o exercício da profissão docente há de ter por necessário e indispensável à criação de um instrumento interno de auto-regulação, de garantia pública da permanente qualidade dos professores pela via da exigência de elevados padrões éticos, deontológicos, científicos e pedagógicos.

Reconhecemos, no entanto, que embora esse seja um dos grandes objectivos da ANP, é uma questão que está para além do universo dos seus associados, diz respeito e importa a todos os docentes.

Assim, propomo-nos, no futuro próximo, abrir um espaço de debate no seio da classe e contar também com a desejável participação de todas as organizações profissionais.

Braga, 14 de Abril de 2010

P`La Direcção Nacional
João Grancho

ANEXO C

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)

MANIFESTO DOS PIONEIROS
DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)
E DOS EDUCADORES (1959)

◆<http://nt5.net.br/aulas/Manifesto%20de%201932%20e%201959.pdf>◆

Para acessar

126 páginas

ISBN 978-85-7019-516-6

© 2010 Coleção Educadores

MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO, o qual tem o objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites. A reprodução deste volume, em qualquer meio, sem autorização prévia, estará sujeita às penalidades da Lei nº 9.610 de 19/02/98.

Editora Massangana

Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540

www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores

Edição-geral

Sidney Rocha

Coordenação editorial

Selma Corrêa

Assessoria editorial

Antônio Laurentino

Patrícia Lima

Revisão

Sygma Comunicação

Ilustrações

Miguel Falcão

Foi feito depósito legal

Impresso no Brasil

ANEXO D

Brasil fica no 88º lugar em ranking de educação da UNESCO

01/03/2011-11h52

ANGELA PINHO

DE BRASÍLIA

Ranking	País/Território
1	Japão
2	Reino Unido
3	Noruega
4	Cazaquistão
5	França
6	Itália
7	Suíça
8	Croácia
9	Holanda
10	Eslovênia
11	Nova Zelândia
12	Espanha
13	Alemanha
14	Cuba
15	Austrália
16	Finlândia
17	Dinamarca
18	Suécia
19	Chipre
20	Estônia
21	Irlanda
22	Luxemburgo
23	Azerbaijão
24	Lituânia
25	Hungria
26	Belarus
27	Grécia
28	Polônia
29	Israel
30	Geórgia
31	Tadjiquistão
32	Islândia
33	Estados Unidos
34	Brunei
35	Sérvia
36	Uruguai

37	Trinidad e Tobago
38	Argentina
39	Bélgica
40	Mongólia
41	Tonga
42	Quirguistão
43	Armênia
44	Bulgária
45	República Checa
46	Emirados Árabes Unidos
47	Portugal
48	Uzbequistão
49	Chile
50	República da Coreia
51	Bahrain
52	Romênia
53	Ucrânia
54	Maldivas
55	Kuait
56	Macedônia
57	México
58	Aruba
59	República da Moldávia
60	Bahamas
61	Jordânia
62	Malta
63	Antígua e Barbuda
64	Santa Lúcia
65	Malásia
66	Macau (China)
67	Maurício
68	Panamá
69	Indonésia
70	Fiji
71	Colômbia
72	Peru
73	Turquia
74	Venezuela
75	Belize
76	Palestina
77	Paraguai
78	Bolívia
79	Líbano
80	Equador
81	Tunísia
82	São Tomé e Príncipe
83	Namíbia

84	Botswana
85	Filipinas
86	Arábia Saudita
87	El Salvador
88	Brasil
89	Omã
90	Honduras
91	Cabo Verde
92	Suriname
93	Quênia
94	Suazilândia
95	Zâmbia
96	República Dominicana
97	Guatemala
98	Gana
99	Uganda
100	Nicarágua
101	Butão
102	Camboja
103	Lesoto
104	Burundi
105	Camarões
106	Marrocos
107	Índia
108	Madagascar
109	Laos
110	Mauritânia
111	Maláui
112	Bangladesh
113	Djibuti
114	Togo
115	Gâmbia
116	Benin
117	Senegal
118	Moçambique
119	Paquistão
120	Iêmen
121	Mali
122	Eritreia
123	Guiné
124	Burkina Fasso
125	República Centro-Africana
126	Etiópia
127	Níger
Fonte: Education for All Global Monitoring Report	

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/882676-brasil-fica-no-88-lugar-em-ranking-de-educacao-da-unesco.shtml>