



**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, PESQUISA E EXTENSÃO  
MESTRADO EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO LOCAL**

**RODRIGO AURÉLIO BRUSCHI GONÇALVES**

**GESTÃO SOCIAL E SEUS REFLEXOS NO DESENVOLVIMENTO LOCAL:  
estudo de caso da Escola de Ensino Médio Profissional Integrado  
Fazendinha Sabará-MG**

**Belo Horizonte  
2011**



**RODRIGO AURÉLIO BRUSCHI GONÇALVES**

**GESTÃO SOCIAL E SEUS REFLEXOS NO DESENVOLVIMENTO LOCAL:  
estudo de caso da Escola de Ensino Médio Profissional Integrado  
Fazendinha Sabará-MG**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Inovações Sociais, Educação e Desenvolvimento Local.

Linha de pesquisa: Processos Políticos Sociais Organização e Articulação Interinstitucionais e Gestão do Desenvolvimento Local

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Garcia Gonçalves.

**Belo Horizonte  
2011**



**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, PESQUISA E EXTENSÃO  
MESTRADO EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO LOCAL**

Dissertação intitulada “Gestão Social e seus reflexos no desenvolvimento local: estudo de caso da Escola de Ensino Médio Profissional Integrado Fazendinha Sabará – MG” de autoria de Rodrigo Aurélio Bruschi Gonçalves, julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre pelo Programa Interdisciplinar de Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA de Belo Horizonte.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Garcia Gonçalves (Orientadora)  
Centro Universitário UNA / IMIH-MG / UFMG

---

Prof. Dr. Licínia Maria Correa  
FaE-UFMG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eloisa Helena Santos  
Centro Universitário UNA

Belo Horizonte, 25 de março de 2011.

*Aos meus pais,*

*dedico!*

## **AGRADEÇO...**

Aos meus familiares que não me deixam esquecer minhas raízes nas pessoas da Raquel minha esposa, companheira e amiga, João e Maria, meus filhos.

A todos os colegas de mestrado que me proporcionaram momentos de crescimento na pessoa do Carlos Henrique, nosso representante de turma.

Às professoras Raquel Gonçalves e Lucília Machado que demonstraram profissionalismo e seriedade.

Aos amigos ex-funcionários e funcionários da Fazendinha, Adão Epitácio, Adenilson de Assis, Dona Ana Cruz, Cássio dos Anjos, Cláudio Macieira, Denis Joviano Ribeiro, Elizabeth Santos, Seu Gilberto Pereira, Girley Santana, Graciane Sabino, Kelem Santos, Marcos Fortes, Renato Cesário, Rilson Barbosa, Shilton Santiago, Ilmo Soares, Regina Moreira, Tiago Oliveira, Sinval Vaz, Verônica Mota que dividiram e dividirão comigo momentos inesquecíveis.

Aos professores do IMIH na pessoa do historiador Cristiano Heráclito Barbosa que abriu as portas de sua casa para eu conhecer essa maravilhosa família tradicional belorizontina, Dona Terezinha, Dona Atalícia e Dica.

À Luciana Ramos e Flávia Temponi, professoras e amigas.

Ao professor Jaider Batista, idealizador de vários projetos que visam ao bem estar das pessoas.

## RESUMO

O tema da presente pesquisa é a forma como se realiza a gestão na Escola de Ensino Médio Profissional Integrado Fazendinha Sabará – MG e seus reflexos no desenvolvimento local. O modelo de gestão de uma organização reflete nas suas ações de tomada de decisão e mostra quais são os objetivos que a instituição pretende atingir. Sendo a Fazendinha um projeto social de educação, entender o modelo de gestão utilizado é entender quais as possibilidades e as limitações que vem sendo apresentadas. Esta pesquisa buscou compreender se existe a aproximação da gestão da Fazendinha com o conceito de Gestão Social, entendida aqui em sua essência, como a participação de atores locais na construção do projeto social na garantia de sua sustentabilidade. Em seguida, entender quais as aplicações desse projeto no desenvolvimento do local compreendido aqui como o Distrito de Roça Grande, onde a Fazendinha está localizada. A seguinte questão foi colocada como problemática da pesquisa: qual o modelo de gestão adotado na Fazendinha e que tipo de desenvolvimento local esse modelo proporciona? Como objetivo, buscou-se identificar como ocorre a relação entre a Fazendinha e as Comunidades Locais em função do modelo de gestão utilizado e os reflexos no desenvolvimento local. Este estudo configura-se como qualitativo, como um Estudo de Caso na forma de Diagnóstico Rápido Participativo, e foi desenvolvido a partir de diálogos com grupos focais e entrevistas semiestruturadas. Foi constatado que o modelo de gestão vivenciado no cotidiano da Fazendinha distancia-se do modelo de Gestão Social, e que o desenvolvimento do local (Roça Grande) proporcionado pela influência da Fazendinha não se traduz em Desenvolvimento no Local. Dessa forma, para que o projeto alcance os objetivos delineados pela instituição executora, faz-se necessária uma mudança de rumos de gestão, transitando de uma Gestão Estratégica para uma Gestão Social, conforme proposto ao final deste estudo.

Palavras-chave: Gestão Social; Desenvolvimento no Local; Educação.

## **ABSTRACT**

The theme of this research is how management is held in High School Vocational Integrated Fazendinha Sabara - MG and its impact on local development. The management model of an organization reflect on their actions and decision-making shows which are the goals that the institution intends to achieve. Since Fazendinha a social project of education, understand the management model is used to understand the possibilities and limitations that have been used. This research sought to understand whether there is a management approach Fazendinha with the concept of Social Management, understood in its essence, as the participation of local actors in the social construction of the project to guarantee its sustainability. Then, to understand which applications of this project on development of the site understood here as the Roca Grande District, where the Fazendinha is located. The following question was posed as a research problem: what is the management model adopted in Fazendinha and what kind of development model provides this site? As a goal, we sought to identify how the relationship between Fazendinha and local communities depending on the management model used and reflections on local development. This study appears as qualitatively, as a case study in the form of PRA, and was developed from discussions with focus groups and structured interviews. It was noted that the management model experienced in everyday Fazendinha moves away from the model of social management, and the development of the site (Roca Grande) provided by the influence of Fazendinha not translated into the Local Development. Thus, for the project to achieve the goals outlined by the executing institution, it is necessary a change of direction from management, transitioning from a Strategic Management for Social Management, as proposed at the end of the study.

**Keywords:** Social Management, Local Development, Education

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELA	DESCRIÇÃO	Pg
01	Relação Grupo Focal, técnica utilizada, tempo de duração, nº de participantes e data de aplicação	71
02	Distribuição percentual dos jovens de Roça Grande, segundo os estratos sociais	85
03	Frequência de acesso a dois tipos de bens: comparação entre a população total de Sabará e os jovens pesquisados em Roça Grande	86
04	Distribuição percentual dos jovens de Roça Grande, segundo a escolaridade dos pais	90

GRÁFICO	DESCRIÇÃO	Pg
01	Faixa etária dos alunos da Fazendinha	89



**LISTA DE FIGURAS**

<b>FIGURA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>Pg</b>
01	Vista panorâmica de Roça Grande	85
02	Momento cultura na Fazendinha. Alunos prestigiando apresentação musical de docentes	88

**LISTA DE SIGLAS**

AE	Agroecologia
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
DL	Desenvolvimento Local
DNL	Desenvolvimento no Local
DRP	Diagnóstico Rápido Participativo
EEMPI	Escola de Ensino Médio Profissional Integrado
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IMIHI	Instituto Metodista Izabela Hendrix
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
OS	Organização Social
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PGE	Projetos de Infraestrutura de Grande Escala
PÓLIS	Instituto de Estudo, Formação e Assessoria em Políticas Sociais
PPNADL	Projeto Política Nacional de Apoio ao Desenvolvimento Local
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCS	Rede Colaborativa Sabará
RG	Roça Grande

# SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>Cap.</b>		
<b>1</b>	<b>Gestão Social e Desenvolvimento Local</b>	21
1.1	Sobre Gestão	21
1.1.1	A Gestão Estratégica	26
1.1.2	A Gestão Social	32
1.1.3	Da tomada de decisão	39
1.1.4	Dos Mecanismos de Gestão Social	43
1.1.4.1	A Participação da Comunidade Acadêmica na Gestão da Escola	46
1.2	O Desenvolvimento	51
1.3	O Local	54
1.4	O Desenvolvimento Local	60
<b>2.</b>	<b>METODOLOGIA</b>	68
2.1	A opção pela pesquisa qualitativa	68
2.2	A opção pelo estudo de caso, o grupo focal e a entrevista semi-estruturada	69
2.3	Sobre a equipe de pesquisa	72
2.4	O Diagnóstico Rápido Participativo	73
2.5	Cuidados Metodológicos	75
<b>3.</b>	<b>ROÇA GRANDE E A FAZENDINHA: desvelando uma linha do Tempo a partir da Pesquisa de Campo</b>	77
3.1	Roça Grande: o passado	77
3.2	Roça Grande: o presente	84
3.3	O IMIH e o seu enquadramento enquanto instituição	90
3.4	A Fazendinha e o início do projeto social: o Educandário	95
3.5	A Comunidade Local e o processo de implementação da proposta educacional	100
3.6	O Projeto Político Pedagógico – PPP e a Gestão Escolar	107
3.7	Das gestões da Fazendinha	114
3.8	A participação dos Pais e Responsáveis	119
3.9	O Colegiado da Fazendinha	121
3.10	O Grêmio Estudantil	123
3.11	A Fazendinha e o Desenvolvimento Local	125
3.11.1	Os reflexos na economia local	124
3.11.2	Reflexos para o Meio Ambiente	127
3.11.3	Reflexos Sociais	127
	<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b>	129
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	132
	<b>REFERÊNCIAS</b>	136
	<b>APÊNDICES</b>	140

## INTRODUÇÃO

O formato de gestão adotado por uma instituição educacional revela indicadores importantes para compreendê-la no contexto em que atua. A estrutura administrativa, a forma de lidar com o quadro de funcionários e com os agentes externos, as justificativas das ações, a missão institucional e seus objetivos formam o conjunto desses indicadores. Estes, ao serem analisados, apontam os caminhos institucionais e seus impactos na relação com atores sociais envolvidos diretamente ou indiretamente.

De todas as formas de gestão existentes, duas contundentes polarizam-se: a gestão estratégica e a gestão social, cada qual com suas particularidades, serão discutidas nesta pesquisa.

As instituições educacionais, por meio de sua opção de gestão, tendem a manter uma relação com seu entorno, interferindo no desenvolvimento local. Com o processo de globalização em decurso, de forma surpreendente, as atenções para “o local” tornam-se uma preocupação de estudiosos e gestores sociais, como maneira de proteção e valorização do indivíduo que tem sua vida afetada por esse processo irreversível da globalização. Assim, surgem propostas de intervenção social comprometidas com melhorias para o local de atuação, sendo esse pensamento denominado Desenvolvimento Local.

Como processo de mudança das estruturas sociais e materiais, o desenvolvimento pode acontecer por vontade própria dos atores locais ou ser impulsionado por entidades externas, ou ainda, de ambas as formas.

No caso desta pesquisa, será discutido e analisado o processo de gestão vivido por uma instituição educacional privada, confessional e comunitária, o Instituto Metodista Izabela Hendrix – IMIH, com sede na cidade de Belo Horizonte – MG. A tradição dessa instituição em sua cidade é marcada pelos seus 106 anos de existência, completados no ano de 2010. Atualmente, ela desenvolve ações na área do Ensino Básico e Superior.

Em 2006, a direção do IMIH, num momento de remodelagem da instituição, modificou a forma de atuação da filantropia, surgindo como proposta a ampliação dos trabalhos educacionais, compreendendo a implementação, no ano de 2007, de dois cursos de Nível Médio Profissional Integrado no Distrito de Roça Grande, Município de Sabará – MG. Com esses cursos de Agroecologia e de Cozinha, o IMIH abre-se para o atendimento gratuito de adolescentes oriundos de famílias de baixa renda residentes nas comunidades circunvizinhas à escola.

Dessa forma, o Colégio Izabela Hendrix, com sede na Praça da Liberdade em Belo Horizonte, e direcionado para filhos de famílias abastadas, amplia essa oferta a partir da retomada e utilização das instalações de sua propriedade na periferia do município de Sabará, região metropolitana.

Nesse local encontra-se uma área de 32 hectares de propriedade do IMIH, conhecida como Fazendinha Sabará, situada no Distrito Roça Grande. Tal propriedade tem uma história que remete ao início da formação da cidade, sendo que no século passado foi erguido um sanatório de tratamento de doenças respiratórias, sob posse da Companhia Ferroviária. A aquisição dessa propriedade pela rede Metodista ocorreu em 1984 para uso religioso, encontros diversos de capacitação e pesquisas sócio-ambientais. Essas pesquisas são realizadas pelo Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, sendo que os cursos de Ciências Biológicas e Arquitetura exercem maior influência nessas pesquisas.

Esta pesquisa discute a relação entre a forma de gestão do Colégio Metodista Izabela Hendrix, especialmente a Fazendinha - Sabará, e a consequente interferência no desenvolvimento de suas Comunidades Circunvizinhas.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IMIH, essa instituição afirma trabalhar:

[...] num plano abrangente, que explicita valores, crenças, estabelecendo objetivos e metas, ao mesmo tempo integradores e modificadores que contempla um amplo pacto com a comunidade interna (professores/as, alunos/as e funcionários/as) e externa (pais, alunos/as, instituições e interessados), para que assim possamos somar responsabilidades, mobilizar forças, otimizar recursos e

construir um futuro de sucesso que sinalize em Belo Horizonte o nosso compromisso histórico, na formação de lideranças, movidas pelo desejo de um mundo mais justo e solidário, cuja participação social promova o respeito ao próximo e a natureza, condições essenciais para a paz (PPP, p.5).

O comprometimento com a transformação social ainda é explicitado pelos princípios político-ideológicos do Projeto Político Pedagógico, conforme citado abaixo:

Em seu quadro funcional, a instituição procura corrigir as distorções sociais, abrindo oportunidades para classes que geralmente vivem à margem da sociedade como negros (as), índios (as) e portadores (as) de necessidades especiais. (PPP, p.13)

A implementação da proposta social ocorreu nas instâncias de decisão dentro do IMIH, considerando a missão institucional traduzida no compromisso com a educação. Dessa maneira, a filantropia, antes dirigida ao abatimento nas mensalidades de alunos do Colégio na Praça da Liberdade, como bolsas de estudo, foi direcionada para atender gratuitamente alunos matriculados na Fazendinha. Esses alunos, no momento da inscrição, preenchem um formulário que norteia a Assistente Social da casa no atendimento daquele público pertencente a LOAS<sup>1</sup>. Após a verificação do enquadramento do aluno na referida Lei, efetua-se a sua matrícula.

No ano de 2010, momento da coleta dos dados desta pesquisa, a Fazendinha contava com 242 alunos, entre meninos e meninas, com faixa etária entre 14 e 21 anos. A procura por vagas na Escola é crescente, havendo concorrência pelos dois cursos ofertados. As primeiras turmas de Agroecologia e de Gastronomia da Escola diplomaram-se em dezembro de 2010.

Tendo ainda a Proposta Pedagógica do IMIH como referência, é notável a preocupação com a comunidade local:

Os processos de mudanças sócio-ambientais orientados por uma perspectiva de sustentabilidade e equidade social dependem diretamente de ações relacionadas à educação. A criação de cursos para formação de técnicos/as em Agroecologia/Cozinha repensa as formas de interação da agricultura familiar e comunitária e com uma formação diferenciada também em agricultura urbana e periurbana, em acordo com o espaço regional onde está inserida, pretende gerar

---

<sup>1</sup> LOAS: Lei Orgânica de Assistência Social

um conjunto de ações que refletem a valorização das culturas locais, respeito ao meio ambiente e de economia solidária. (PPP, p. 28)

Sobre essa proposta apresentada, é destacável a intencionalidade de formação de jovens líderes sociais. O currículo<sup>2</sup> dos cursos foi elaborado com o intuito de ampliar a formação humanística, além da formação profissional.

A relação entre a Escola e a Comunidade Local ocorreu inicialmente a partir do contato com lideranças e instituições sociais locais para o preenchimento das vagas a serem disponibilizadas e, posteriormente, com os alunos e seus familiares.

Nesses primeiros contatos, foi perceptível o entusiasmo da comunidade com o surgimento dessa Escola. Esse sentimento marcou sua inauguração, no dia 20 de setembro de 2007, momento em que foi exposta a proposta ideológica e pedagógica para autoridades locais, alunos matriculados, seus familiares e o público em geral.

A intensificação do contato entre Escola e comunidade possibilitou a identificação de fatores culturais, econômicos e sociais que permeiam os beneficiários atendidos pelo projeto educacional. Para isso, a observação de aspectos como a relação com o meio ambiente que os cercam, traços identitários dos jovens, relações de poder entre famílias e membros da comunidade, formas organizativas encontradas nas instituições locais, valores cultivados<sup>3</sup> e modos de fazer pode ser bastante significativa na promoção de diálogos.

Como docente da Fazendinha, atuando nos dois cursos ofertados pela instituição, o autor desta pesquisa foi partícipe desde o início desse projeto educacional. Nesse contexto, surgiram algumas inquietações, somadas às observações feitas em outros projetos sociais que atuou ao longo da trajetória de formação profissional.

---

<sup>2</sup> Explicitado na Proposta Pedagógica da Instituição

<sup>3</sup> A comunidade de Roça Grande é um local vinculado às primeiras ocupações coloniais de Sabará, apresentando aspectos de sua tradicionalidade dinamizada pela assimilação de novos valores e conceitos sociais.

Tal formação foi iniciada numa escola similar à Fazendinha, no modelo de Escola Agrotécnica. Essa passagem de qualificação profissional despertou o interesse na docência em escola similar. Durante a graduação em Engenharia Agrônômica, no curso de Especialização, na atuação profissional e no Mestrado Profissional, assumiu, como foco de estudo, a condução da formação profissionalizante de jovens e o diálogo dessas instituições formadoras com as comunidades de sua origem.

Observando outras ações sociais, notou-se o comum envolvimento do público alvo apenas na atividade fim. Ou seja, é restrita a participação em processos decisórios durante a construção e a execução da intervenção, ocasionando aos beneficiados uma ausência de subsídios suficientes para interferirem no rumo do projeto.

Nesse percurso, observou-se que, de alguma forma, as comunidades que circundam as escolas técnicas sofrem algumas alterações ambientais e culturais decorridas da sua implantação. Alguns desses efeitos podem ser vistos pelas comunidades de forma positiva e outros não.

Salvo exceções e as experiências das Escolas Família Agrícola<sup>4</sup>, nota-se que os projetos de Educação Profissional e Tecnológica pouco consideram as comunidades locais, tanto na sua implementação quanto na condução.

Portanto, para abordar o contexto da Fazendinha, algumas questões foram suscitadas: como a comunidade local se envolve com o cotidiano da escola? Quais influências a comunidade sofre a partir da existência da nova ocupação da Fazendinha, com o EMPI? A Fazendinha atende às necessidades e anseios da comunidade? A comunidade entende a Fazendinha enquanto projeto social e contribui para a sua condução? A comunidade sente a escola como parte integrante dela, ou um apêndice, que da mesma maneira que chegou poderá um dia sair sem ter tido, essa comunidade, a oportunidade de interagir com ela? Onde repousam as razões que perpetuam uma suposta distância das realidades (comunidade/instituição)? Que tipo de aproximação com a

---

<sup>4</sup> As escolas Família Agrícola têm a Comunidade Local como sua principal gestora em parceria com o poder público e o terceiro setor.



comunidade local seria facilitadora para atingir o sucesso desse projeto? Qual a contribuição desse projeto para a melhoria da qualidade de vida dos habitantes das comunidades circunvizinhas? Enfim, que forma de gestão lograria maior sucesso para esse tipo de empreendimento social?

Considerando essas indagações, o problema central deste estudo é qual o modelo de gestão adotado na Fazendinha e que tipo de desenvolvimento local esse modelo proporciona?

Portanto são definidas as seguintes hipóteses norteadoras da pesquisa, a fim de que sejam negadas ou confirmadas:

a) o funcionamento da escola EMPI causou ampliação na teia social das comunidades circunvizinhas, gerando reflexos positivos e negativos;

b) as comunidades locais têm pouco entendimento do funcionamento da Escola, suas intenções e suas potencialidades;

c) as potencialidades de uso da Fazendinha pela comunidade estão latentes;

d) existem falhas no pouco diálogo entre a Escola e a Comunidade;

e) a comunidade, em geral, tem uma postura passiva perante a Escola gratuita e renomada;

f) há a possibilidade da comunidade se aproximar, apropriar-se e participar da Gestão da Escola de forma a torná-la parte dela e isso é imprescindível para a consolidação e perpetuação desse projeto.

Com a escola Fazendinha em funcionamento, balizá-la em ações que contemplem a comunidade em seus anseios é importante para um contínuo estreitamento da relação escola/comunidade. A compreensão dos anseios das necessidades das comunidades possibilita uma atuação factível para a geração de melhorias na realidade local.

A geração de conhecimentos sobre a realidade local e a promoção de uma atitude pró-ativa para o desenvolvimento fazem parte evidente de uma educação que pode se tornar um instrumento científico e pedagógico da transformação local. (DOWBOR, 2007, p.01)

A perspectiva de apresentar possibilidades de participação da comunidade local na gestão da Fazendinha é motivação desta pesquisa.

O projeto de intervenção social pela Educação para geração do desenvolvimento local proposta pelo IMIH torna próximos os objetivos do mestrado profissional, gerando a práxis necessária para sintonizar de forma dialógica teoria e prática.

A proposta de investigar a EEMPI Fazendinha alinha-se com o Programa de Mestrado da UNA nos três eixos: Desenvolvimento Local, Educação e Gestão Social. No primeiro eixo, pela possibilidade de Desenvolvimento Local pelas ações da Fazendinha; o segundo eixo, por ser esse local um educandário; e no terceiro eixo, pela possibilidade de contribuições no campo da Gestão Social através desse projeto, que tem seus alicerces na atuação social.

A compreensão do contexto de um projeto social educacional, desvelando seus entraves como promotor do desenvolvimento local e analisando quais as alternativas propostas para saná-los, poderá contribuir com outros projetos sociais, abreviando o caminho entre sua implementação e sua consolidação.

Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em identificar, descrever e analisar a gestão escolar da Fazendinha e seus reflexos na relação com as Comunidades Locais na promoção do Desenvolvimento Local.

Como os objetivos específicos, este estudo pretendeu:

a) identificar o nível de participação comunitária na elaboração e condução do Projeto Pedagógico do Colégio Izabela Hendrix na Unidade Fazendinha Sabará;

b) interpretar as percepções dos professores, funcionários e direção do colégio sobre a gestão escolar e sua relação com a comunidade local;

c) interpretar as percepções dos alunos, dos familiares e das lideranças locais sobre a condução da escola e sua inserção na comunidade;

d) identificar se o modelo de gestão adotado pelo Colégio é o de Gestão Social e se possibilita diálogo e aproximação com a comunidade local; e

e) propor uma intervenção que venha contribuir para que a comunidade aproprie-se desse projeto que visa a melhorar as suas condições de vida.

Espera-se contribuir no aprofundamento do entendimento das relações Comunidade/Escola e o modelo de gestão identificado e estudado.

Dessa forma, ao qualificar e interpretar o empreendimento educacional e social a partir de uma análise de sua gestão, este trabalho poderá ser um instrumento de reflexão para outras iniciativas de empreendimentos similares.

Para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, desenvolveu-se uma metodologia qualitativa, do tipo Estudo de Caso. Foi aplicada técnicas de Diagnóstico Rápido Participativo ao longo do processo de pesquisa de campo, permitindo que a comunidade apropriasse-se do processo e ampliasse sua reflexão sobre a questão central discutida, de certa forma tornando-se também participante ativa da pesquisa.

Analisar uma situação específica demanda uma contextualização que implica em identificar aspectos histórico-culturais que permeiam o universo em que se insere o objeto de pesquisa. Portanto o conhecimento da história local, dos motivos que levaram a abertura da Escola e de sua estrutura organizacional, foram pontos fundamentais para evidenciar os reflexos deste trabalho sob o ponto de vista da comunidade. Conhecer os atores sociais que compõem a comunidade Roça Grande e suas interpretações sobre sua própria forma de ver e relacionar com o mundo à sua volta foram estratégias importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

O texto desta dissertação está organizado em três capítulos, sendo o primeiro uma reflexão teórica sobre “Gestão Social e Desenvolvimento Local”, que define os conceitos centrais da pesquisa. No segundo capítulo, a descrição da

metodologia de pesquisa adotada, revelando como foi desenvolvida a investigação de campo. No terceiro capítulo, intitulado “Roça Grande e a Fazendinha: Desvelando uma linha do Tempo a partir da Pesquisa de Campo”, discutem-se os dados coletados no campo.

Posteriormente, é apresentada uma proposta de intervenção no intuito de proporcionar melhorias na condução do projeto social de educação de jovens tendo a participação dos atores sociais locais.

Por último serão feitas as considerações finais desta pesquisa.

## CAPÍTULO 01

### GESTÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO LOCAL

A fim de discutir o modelo de gestão adotado pela Unidade Educacional Fazendinha – Sabará e seus reflexos no desenvolvimento na comunidade de Roça Grande serão abordados, neste capítulo, os conceitos de Gestão Social e Desenvolvimento Local.

Trata-se de conceitos/temas interligados, em função da interferência do modelo de gestão no Desenvolvimento Local. À medida que a rotina e a cultura da Comunidade conduzem e são conduzidas pela rotina e cultura institucional da Fazendinha, ocorre um impacto recíproco. Dessa forma, essa conceituação faz-se necessária para nortear a pesquisa e embasar a análise dos resultados.

#### 1.1 SOBRE GESTÃO

O termo gestão é amplamente utilizado em diversas áreas do conhecimento e por isso recaem sobre ele diversas maneiras de ser compreendido. Todas as áreas que utilizam essa terminologia fazem a relação com a tomada de decisão, e no campo da educação não é diferente. Para gerir é necessário que haja opções de conduta e, para que haja opções, há necessidade de se tomar uma decisão em detrimento das demais opções ou abarcando as outras.

Gestão significa tomada de decisões, organização, direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir suas responsabilidades. Gestão da educação significa ser responsável por garantir a qualidade de uma “mediação no seio da prática social global” (Saviani, 1980, p. 120), que se constitui no único mecanismo de hominização do ser humano, que é a educação, a formação humana de cidadãos. (FERREIRA 2004, p.1241)

Segundo Ferreira (2004), são os princípios da educação que a gestão assegura serem cumpridos, sendo comprometidos com a sabedoria de viver coletivamente, entendendo as diferenças, na busca de um ambiente mais humano e justo, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida de cada um.

Cury (citado por Ferreira, 2004) também faz aproximação do termo gestão com a tomada de decisão e o surgimento de algo novo.

À compreensão de gestão como tomada de decisões vale acrescentar a contribuição de Cury (2002), quando salienta que esse termo também provém do verbo latino gero, gessi, gestum, gerere, que significa: levar sobre si, chamar a si, exercer, gerar. Assim como em um dos substantivos derivados desse verbo, gestatio, ou seja, gestação, percebe-se o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. (FERREIRA, 2004, p.1242)

A forma com que acontece a tomada de decisão molda a gestão ou vice versa, a forma de gestão orienta a decisão. Segundo Lima (1999), existem dois modelos amplos de gestão escolar: os modelos decretados (ou de reprodução) e os modelos recriados (ou de produção).

Os “modelos decretados” são geralmente os modelos mais visíveis e mais facilmente (re)conhecidos dado que se encontram formalizados, descritos e explicitados em suportes oficiais (legislação e outros documentos de orientação normativa) e são aqueles que, do ponto de vista jurídico-normativo, regulam a organização e o funcionamento das escolas. Com muita frequência é esta a aceção dominante de *modelo de gestão*, apelando para a realidade de direito e para um conjunto de regras formais que encontramos expressas em decretos, portarias, despachos, etc. (LIMA, 1999, p.9)

Para Lima (1999), ao estudar a realidade das escolas de Portugal, o modelo decretado foi constatado como o mais seguido, por seu caráter normativo de alcance universal e de conhecimento obrigatório. Esse modelo representa

uma realidade normativa com força legal, administrativa ou hierárquica que em contextos de administração centralizada não se limitam apenas a traçar a arquitetura organizacional geral, a formalizar órgãos e a distribuir competências e atribuições; pelo contrário, vão mais longe, detalhando e regulamentando ao pormenor, estabelecendo regras de diverso tipo, quase nada deixando de fora ou ao acaso, numa espécie de *horror ao vazio* que toma por referência a recusa em descentralizar e devolver poderes, por um lado, e a desconfiança endêmica relativamente aos atores sociais (seus interesses e capacidades) por outro. (LIMA, 1999, p.09)

A padronização da conduta escolar na forma de normatização representa um arcabouço de regras produzidas para orientar e organizar a sua administração. No modelo “decretado”, ainda segundo Lima (1999), todas as demais partes que compõem a escola seguem as regras estabelecidas, com práticas formalmente orientadas ou prescritas pela legislação e por outros normativos especificamente organizacionais e administrativos. As normativas estabelecidas devem ser cumpridas à risca e, se houver alguma ação que ainda não esteja regulamentada de alguma forma, há de se regulamentar para que ela possa ser executada. Para sintetizar, a autora elucida esse modelo como sendo

[...] todo um conjunto de orientações hierarquicamente produzidas no pressuposto de que os diversos níveis e agentes da administração as passarão a conhecer e a observar, isto é, que as passarão a reproduzir em conformidade com a sua *letra* e o seu *espírito*. (LIMA, 1999, p.10)

Do outro lado, antagônico ao modelo decretado, existe o modelo “recriado” ou de produção que entra em vigor

quando a recepção dos «modelos decretados» e a sua interpretação redundam já não são uma mera reprodução [...], mas vão mais longe, a ponto de se produzirem novas regras, distintas das primeiras e nem sempre em sentidos semelhantes, estamos em presença daquilo que designaremos por “modelos recriados ou de produção”. (LIMA, 1999, p.10)

O dinamismo inerente ao ambiente acadêmico exige um determinado grau de liberdade para atender às especificidades do referido ambiente que, embora parecido com todas as demais escolas existentes, é locada em uma determinada geografia, em uma determinada região com suas particularidades culturais, sociais, econômicas e políticas.

Em qualquer dos modelos de gestão, decretado ou recriado, é importante uma nova visão da sociedade para o espaço escolar e a formação dos cidadãos. É necessário inovar a cada momento para atender às demandas do desenvolvimento local. Góes (2010), em seu trabalho sobre uma política educacional de um município em Minas Gerais direcionada para o desenvolvimento local, afirma a necessidade de adequação da educação com

a realidade de seu contexto, mediada pela superação de modelos arcaicos e centralizadores de gestão.

Ação educativa inovadora significa, portanto, e dentro deste contexto de discussão, buscar envolver todos os segmentos da sociedade em novas relações sociais, estimular articulações intersetoriais e promover o desenvolvimento local. Entretanto isso não acontece de uma hora para outra; é necessário que haja conscientização, mobilização e organização da cidade e de suas comunidades, criando uma nova cultura educacional, quebrando paradigmas e modelos de gestão arcaicos e centralizadores. (GÓES, 2010, p.35)

Por mais parecido que sejam as escolas, em seu cotidiano, definem suas diferenças e marcas peculiares. Por mais completo que seja o arcabouço legal normatizado das escolas, a complexidade das relações humanas pode ultrapassar essa normatização, construindo relações para além daquelas previstas por instrumentos legais. Em função de um fato novo, não previsto por lei, podem surgir condutas ou regras adotadas internamente na escola, sem que sejam regulamentadas, mas que surgiram da necessidade de atender uma demanda concreta.

De facto, a produção de tais regras (de tipo “não-formal” ou “informal”) é mais visível sempre que, por exemplo, ocorre uma acção inspectiva ou uma reclamação apresentada por alguém e se conclui, então, que uma dada regra formal foi de facto substituída por outra regra, internamente produzida e reproduzida, a qual pode, ou não, vir a ser considerada “ilegal”. Mas em muitos casos (possivelmente na maioria), mesmo que, no limite, possam ser consideradas “ilegais”, tais regras são produzidas e reproduzidas localmente sem que jamais venham a ser objecto de identificação externa. (LIMA, 1999, p.11)

O enquadramento na ilegalidade e as consequências desse enquadramento vão depender do grau de flexibilidade em que se insere aquele sistema escolar. Não cabe neste estudo aprofundar o mérito dessas ilegalidades e nem as consequências dessas condutas, pois se entrará em um vasto campo de discussão em função da complexidade de cada “quebra” de regra. Sabe-se que as regras de ajustamento de horários, da gestão financeira, da avaliação dos alunos são exemplos claros da recriação parcial de um “modelo decretado”.

Assim sendo, os modelos de gestão praticados são, por natureza, plurais e diversificados, em graus variáveis e mesmo no interior de uma dada escola; as regras efectivamente praticadas, em uso efectivo na acção, se não podem total e generalizadamente ignorar



as regras constantes nos *modelos de gestão juridicamente consagrados* e nos *modelos de orientação para a acção* («decretados» e «recriados»), podem contudo centrar-se mais numas do que noutras, estabelecer articulações entre elas, encontrar novas soluções criativas. (LIMA, 1999, p.12)

A adoção de um modelo de gestão ocorre pela reflexão da conveniência, conforme o momento vivido pela realidade escolar.

De contrário, seríamos forçados a admitir, logo no plano teórico, que tudo o que de relevante ocorre numa escola releva necessariamente, e sempre, do cumprimento ou da tradução das regras formais e até da aplicação fiel dos «modelos decretados». Ora os actores escolares dispõem de *margens de autonomia relativa*, mesmo quando a autonomia das escolas não se encontra juridicamente consagrada e formalmente estabelecida e regulamentada, isto é, os actores escolares nunca se limitam ao cumprimento das regras hierarquicamente estabelecidas por outrém, não *jogam* apenas um *jogo* com regras dadas, *jogam-no* com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis é mesmo de inventarem e construir novas regras. (LIMA, 1999, p.12)

Um modelo de gestão, independente de qual seja, deve vir mediante o comprometimento dos atores envolvidos em um processo de construção social do que seria melhor para atender as demandas do dia a dia da escola. De fato, é dentro da escola que as ações acontecem independentes da regulamentação da forma de agir.

Enquanto construção social, um modelo de gestão é por natureza plural, diversificado, dinâmico, dependendo da produção e da reprodução de regras, de diferente tipo, construídas e reconstruídas pelos actores envolvidos. Porque um “modelo decretado” sem actores escolares que o adoptem e concretizem não chega a ter existência no *plano da acção*, ao passo que, no limite, a acção organizacional escolar pode ocorrer na ausência de um “modelo decretado”, ou por oposição a esse modelo. (LIMA, 1999, p.14)

Se o “modelo decretado” for desenvolvido para, em linhas gerais, nortear as ações dentro da escola e prever que as escolas adotem regras que melhor atendam suas necessidades, possivelmente se legitimará um ambiente mais prático, mais eficiente na gestão escolar. Caso contrário, se o modelo decretado engessar as escolas e não conferir autonomia de expressão para os envolvidos com aquela instituição, a comunidade acadêmica pode ter suas atitudes restringidas. Ou seja, ou é vivida uma situação de passividade e acomodação por não agirem em situações não previstas, ou se produzem intervenções não legitimadas.

Mas se o “modelo decretado” se constitui, sobretudo como uma matriz de modelos, deixando espaços vazios; se consagra a possibilidade de uma intervenção autônoma dos actores, no respeito por princípios e regras gerais; se devolve poderes, e responsabiliza pela sua aplicação; se resiste à tentação centralista de tudo prever, uniformizar e regular, então estaremos perante um cenário de descentralização e de autonomia legítima. (LIMA, 1999, p.14)

Os modelos descritos acima estão relacionados com o cotidiano do universo escolar, podendo ser inseridos dentro da gestão estratégica ou da gestão social, conceitos abordados a seguir.

### **1.1.1 A GESTÃO ESTRATÉGICA**

A gestão estratégica é tratada neste capítulo sobre a ótica das organizações de forma geral, mas seu enfoque principal repousa no ambiente escolar.

Esse tipo de gestão tem nos aspectos econômicos seus principais argumentos. Como será visto a seguir, segue uma lógica de otimização de recursos, de planejamento em médio e longo prazo, de minimização de despesas, de concorrência para sustentabilidade institucional, de cumprimento de metas, enfim, de racionalidade técnica.

A partir do planejamento das ações de uma organização, justifica-se a gestão estratégica. O conceito de gestão estratégica vem se modificando ao longo dos anos, passando de uma visão com enfoque no orçamento para uma visão de maior sofisticação, em que levam em consideração outros aspectos que não só o orçamentário.

Será, sobretudo a partir dos anos 50 que o planejamento irá adquirir a dimensão de longo prazo, desdobrando-se depois, nos anos 60, em planejamento estratégico e planejamento operacional, referindo-se aquele à integração da análise dos factores ambientais na definição da estratégia organizacional. (ESTEVÃO, 1999, p.2).

Sendo algo dinâmico e passível de sofrer modificações, e percebendo limitações nesse modelo de gestão devido a um engessamento incapaz de dar conta da complexidade que envolve a gestão de diversas formas de empreendimentos, a gestão estratégica remodela-se, acompanhando a evolução da época.

Ainda nos anos 70, verificar-se-á, por razões várias, a crise da noção de planeamento, acusada de veicular uma visão de estabilidade, de se ter transformado num processo administrativista, que não privilegia o desenvolvimento de novas operações ou actividades, que limita o diagnóstico do contexto aos factores económicos, reduzindo, por conseguinte, a criatividade e a utilização de métodos modernos de análise estratégica. (ESTEVÃO, 1999, p.2)

Se o planeamento é o ato de se programar, de organizar, de distribuir funções, de projecção de futuro para dar conta de uma determinada tarefa, junto com a estratégia o planeamento toma uma dimensão peculiar.

A noção de estratégia está ligada a qualquer processo de tomada de decisões que afecte toda a organização por um prazo temporal dilatado; constitui, assim, um conjunto de decisões e de acções que têm por finalidade assegurar a coerência interna e externa da organização, mobilizando todos os seus recursos. (ESTEVÃO, 1999, p.2)

Rocha (1999), em sua Tese de Doutorado, para conceituar estratégia, faz alusão a Andrade (1988), quando esse autor diz que ela existe

desde que o homem luta para sobreviver diante de forças naturais e não naturais em seu meio ambiente (...) Estendendo este conceito ao âmbito de uma organização, (...) implicaria a sua existência ao longo do tempo... sobressaindo-se aos fatores competitivos naturais e não naturais e contribuindo para a própria existência plena do sistema maior (...) Assim, a estratégia deve ser alguma coisa que o homem faz diante de forças exteriores — não apenas as da concorrência — para sobreviver. (ANDRADE, 1998 *apud* ROCHA, 1999, p.31)

Na mesma tese, Rocha (1999) faz uma síntese da obra de Quinn em que o autor refere-se à estratégia como uma terminologia corriqueiramente utilizada em ambiente militar, diplomático, político, governamental e esportivo e, ao final, faz uma ligação da gestão estratégica com a gestão de negócios.

Existe um alinhamento entre a gestão estratégica e o comportamento tecnocrático, segundo Tenório (1998, p. 09), “[...] por comportamento tecnocrático, entendemos toda ação social implementada sob a hegemonia do poder técnico ou tecno-burocrático, [...] fenômeno comum às sociedades contemporâneas”. A gestão estratégica tem na tecnocracia, portanto, um ambiente fértil para sua manifestação em que a razão técnica, a eficiência, sobrepõe-se à eficácia, e que as ações são norteadas principalmente pela tecnicidade em detrimento de todas as demais influências.

Outra definição sobre gestão estratégica é que ela

é um tipo de ação social utilitarista, fundada no cálculo de meios e fins e implementada através da interação de duas ou mais pessoas na qual uma delas tem autoridade formal sobre a(s) outra(s). Por extensão, este tipo de ação gerencial é aquele no qual o sistema-empresa determina as suas condições de funcionamento e o Estado se impõe sobre a sociedade. É uma combinação de competência técnica com atribuição hierárquica, o que produz a substância do comportamento tecnocrático. (TENÓRIO, 1998, p. 10)

Nota-se na gestão estratégica uma inerente hierarquização das relações, em que a verticalidade é condição intrínseca para sua manifestação, em detrimento da horizontalidade. Verticalidade que determina quem comanda e quem obedece, além dos desdobramentos de processos alienantes que esse tipo de conduta impõe. Segundo Tenório (1998, p. 10), a tecnocracia é um “[...] fenômeno elitista que resulta da projeção da racionalidade instrumental sobre a gestão do Estado e/ou organização sob a epistemologia da *teoria tradicional*.” E que, ao utilizar da ação gerencial do tipo monológica, “[...] ela é autoritária na medida em que substitui a ideia de associação de indivíduos livres e iguais, pela ideia de uma sociedade isenta de sujeitos.” Para a gestão de uma nação, “[...] a tecno-burocracia torna-se antidemocrática, à medida que, não valoriza o exercício da cidadania nos processos das políticas públicas, e, na gestão empresarial, quando não estimula a participação do trabalhador no processo decisório do *sistema-empresa*” (TENÓRIO, 1998, p. 10).

Ao situar os aspectos técnicos em prioridade aos aspectos humanos das relações, ocorre uma contradição estrutural, principalmente, quando se trata do poder público. Medidas adotadas pelo Estado com objetivo último o ser humano revelam contradição. Sendo o ser humano prioridade ao longo dos processos, os aspectos técnicos dariam suporte necessário. Portanto os aspectos técnicos são fundamentais e não devem ser desconsiderados, mas não devem existir em detrimento das relações humanas. Esse tipo de conduta parece estar alinhado com o que Campos (1998, p. 865) diz sobre a Teoria Geral da Administração, em que no “[...] taylorismo em particular, coloca-se a tarefa de administrar pessoas como se elas fossem instrumentos, coisas ou recursos destituídos de vontade ou de projeto próprio”.

Nesse tipo de gestão

importa menos a qualidade intrínseca das ações (seu sentido e significados – remetendo ao plano ético da conduta), e mais a sua capacidade (da ação) em contribuir para a consecução dos fins propostos, sempre definidos em termos meramente econômicos. É a primazia da chamada racionalidade instrumental, funcional ou técnica, que torna o social, o político, o cultural, o ecológico, o estético, subordinados ou reféns do econômico compreendido em termos estritamente mercantis. (FILHO, 2008, p.31)

Nessa forma de gestão, baseada na finalidade econômico-mercantil da ação organizacional, Filho (2008, p.31) refere-se ao “cálculo utilitário de consequência” de Guerreiro Ramos (1989) “[...] onde todos os meios necessários devem ser arregimentados para a consecução dos fins econômicos definidos numa base técnica e funcional, segundo os parâmetros clássicos de uma relação custo-benefício”.

Nas duas grandes guerras mundiais, houve uma influência sobre as nações em várias áreas, no comportamento, na geografia, no desenvolvimento tecnológico, na política. Também é possível dizer sobre a influência na forma de pensar a estratégia, identificando a evolução deste pensamento.

[...] no entanto, antes de 60, o termo estratégia aparece muito pouco na literatura gerencial, em contraste com o discurso da *gestão científica* que propunha um método de gestão supostamente *ótimo*. É com Ansoff (1965) e os professores de Harvard Business School que a noção de análise estratégica ganha um impulso decisivo, contribuindo estes autores para destacarem, entre outros aspectos, a noção de *competência distintiva* e posicionarem o factor chave do sucesso das organizações na consideração do *meio*, entendido como uma conjugação de oportunidades e de ameaças. (ESTEVÃO, 1999, p.3)

Estevão (1999) acompanha a evolução denotada à estratégia e chega agora aos anos 70 e 80.

A partir dos anos 70, a reflexão estratégica orienta-se para a análise sobretudo do contexto concorrencial e da tipologia dos sistemas concorrenciais (ver o trabalho de Boston Consulting Group, de 1971), falando-se agora menos de *mercado* e mais de *organização* compreendida como um *actor* capaz de desenvolver uma estratégia. Nos anos 80, aparece uma segunda geração de modelos de análise estratégica, sobressaindo aqui o de Porter (1993) que cruza o alvo estratégico das organizações com as vantagens estratégicas. (ESTEVÃO, 1999, p.3)

Dessa forma, a evolução do pensamento estratégico aconteceu ao longo do tempo sem que tenha perdido seus conceitos centrais de competitividade, de maximização de ações e minimização de custos, de economia de mercado e

de alto rendimento. Das vantagens competitivas relacionadas com a estratégia, Porter (citado por Estevão, 1999, p. 04) diz que “[...] a estratégia, ou o posicionamento estratégico, implica, [...], exercer actividades *diferentes* das organizações rivais ou exercer actividades semelhantes de um modo *diferente*”.

Pode-se destacar a gestão estratégica como um modelo destinado a processos previsíveis. Portanto, considerando o ambiente de ensino como espaço social que vive um cotidiano de alta imprevisibilidade dado a sua dinamicidade, o modelo de gestão social pode ser mais apropriado. O próprio Estevão (1999) reconhece que há limites na utilização da gestão estratégica para o campo da educação.

Serão as abordagens da gestão estratégica, que se baseiam sobretudo no sector empresarial, aplicáveis directamente às organizações de serviços públicos e, mais concretamente, às escolas? Pensamos que em sentido estrito, talvez não; ou seja, na medida em que aquele modelo se orienta para a criação de factores intimamente ligados ao aumento da competitividade e da produtividade, jogando com combinações de mercados e produtos na base das margens de lucro, torna-se difícil a sua transposição para o campo da educação. (ESTEVÃO, 1999, p.15)

O autor, com relação às escolas públicas, depois de fazer ponderações de suas particularidades, percebe que a gestão escolar tem muitas outras dimensões que são importantes e que devem ser levadas em consideração. Para organizações educacionais empresariais, cabe o modelo de gestão estratégica, pois tem a necessidade do lucro. Para nortear um projeto educacional empresarial, a gestão estratégica é a alternativa viável, válida e talvez condição primeira de sua sobrevivência no mercado, visto que, grosso modo, tem a função de gerar lucro pela atividade educacional. Cabe para esse caso o conceito de gestão entendido pelo campo das ciências administrativas como

[...] um processo que visa ao uso racional dos recursos para a realização de fins econômicos. O que significa dizer que o conjunto dos “ativos” deverá ser mobilizado, ajustado a normas, procedimentos e medidas, que viabilizem a otimização do capital investido. (JUNIOR, 2008, p.15)

Já para uma entidade que não tem o lucro como meta principal e sim a libertação pela educação, mesmo que por vias privadas, a gestão social pode atender melhor a esse tipo de demanda visto que

[...] uma das implicações desta perspectivação de projecto educativo é que ele deve emergir como resultado de um processo participativo e negociado entre os diferentes actores sobre metas, valores, princípios e prioridades, enfim, sobre um futuro que se ambiciona construir, procurando reflectir deste modo uma dinâmica essencialmente *política*, globalizante e flexível. Ou seja, a construção do projecto educativo vai reclamar uma outra lógica, que não coincide propriamente com a lógica da racionalidade técnica da gestão estratégica *stricto sensu*, mas que apela à multireferencialidade, a critérios de natureza política e democrática. (ESTEVÃO, 1999, p.20)

Uma organização educacional pode optar por duas formas de atender ao “público alvo”: (a) optar em se satisfazer no cumprimento do atendimento a esse público; ou (b) no atendimento do “público alvo”, envolver os atores que interagem com esse público. Na opção (b), o processo configura-se como educativo, emancipador e, com um pequeno esforço a mais da organização proponente, pode abranger de forma ampla o cumprimento de suas ações sociais, tendo ao final um ambiente teoricamente mais fértil.

Invertendo a lógica que deu origem à constituição do próprio Estado Moderno, e o sentido dos valores subjacentes às lutas históricas movidas pelos ideais de democracia, igualdade e direito à vida digna, o uso dado pela Ciência Administrativa ao termo gestão propõe, assim, o assujeitamento do conjunto das demais dimensões da vida, entre as quais a cultural, a política, a ambiental e a humana, ao objetivo de acumulação capitalista. (JUNIOR, 2008, p.15)

Em repulsa ao modelo de gestão estratégica, a gestão social afirma-se.

É contra essa visão reducionista do sujeito histórico, que se insurge a Gestão Social, propondo como telus, e sem obliterar a importância da sustentabilidade econômica, que se centra no processo de desenvolvimento na proteção da vida, na preservação do meio ambiente, no atendimento das necessidades, e no desenvolvimento das potencialidades humanas. Processo esse no qual o Estado, sem perder a centralidade, deixa de ter o monopólio do poder para – juntamente com a Sociedade Civil – planejar, traçar diretrizes e tomar decisões capazes de potencializar as riquezas, em sentido amplo, do local. (JUNIOR, 2008, p.15)

### 1.1.2 A GESTÃO SOCIAL

O confronto da teoria crítica com a teoria tradicional da administração é utilizado por Tenório (1998) para fundamentar epistemologicamente os significados de gestão social e gestão estratégica.

O fundamento epistemológico que utilizamos para contrapor o significado de gestão social ao de gestão estratégica, assim como do exercício da cidadania, é aquele definido pela Escola de Frankfurt a partir do confronto entre a teoria crítica e a teoria tradicional. (TENÓRIO, 1998, p.04)

Segundo Filho (2008), a definição clássica, sugerida na literatura em administração e ainda vigorosa nos dias atuais, é aquela introduzida por H. Fayol no início do século que encerra a gestão a partir de quatro processos gerenciais básicos: o planejamento, a organização, a direção e o controle.

Tenório (1998) alinha a teoria tradicional ao pensamento positivista.

Por *teoria tradicional*, os frankfurteanos entendem todo conhecimento positivista, onisciente, que procura estabelecer princípios gerais, enfatizar o empirismo e a verificação e identificar proposições gerais para submetê-las a prova. Visa ao conhecimento puro antes que a transformação social. Trabalha os fatos sociais como fatos quase neutros, análogos às ciências naturais. Tal percepção, fetichisa os fatos já que os “transforma em uma categoria coisificada e, por isso, ideológica” (HORKHEIMER, 1975) sem consciência dos determinantes da realidade. Portanto ao isolar os fatos sociais, eles podem ser delimitados e quantificados, mas ao mesmo tempo são reificados. (TENÓRIO, 1998, p.04)

Segundo o autor a gestão social, nos últimos anos, foi enfatizada pela importância nos sistemas-governo, na implementação de políticas públicas, e também na condução dos negócios de um sistema-empresa. O que se percebe na prática é um alinhamento muito mais forte do modelo de gestão estratégica do que social.

Trata-se de justificar a presença do Estado-mínimo na atenção focalizada, através de políticas sociais; e, ao mesmo tempo, de fomentar, flexibilizando, as relações de trabalho e de produção dos agentes econômicos (TENÓRIO, 1998, p.01).

É na prática que se percebe o quão difícil é implementar efetivamente a gestão social, pois muitos fatores influenciam para que ela, embora seja o modelo de gestão mais justo, tenha limites principalmente na incapacidade de superar a lógica econômica.

Mas, se as teorias contemporâneas em administração não se imaginam sem as pessoas, se são as pessoas o objeto central da administração moderna e seus relacionamentos, o que distingue o termo gestão social das teorias tradicionais de administração, mesmo as recentes?



Toda gestão supõe, portanto, uma dimensão necessariamente social, ou poderíamos ainda chamar interacional, o que torna redundante uma formulação do tipo “gestão social”. Não é assim que hoje a definição de gestão mais celebrada pela literatura gerencial é aquela de “fazer as coisas através das pessoas”? Não são os gestores mais apreciados hoje, sobretudo aqueles que conseguem seduzir as pessoas, o seu público interno (salientando a importância da chamada competência relacional enquanto habilidade necessária ao gestor nos tempos atuais...)? Para, desse modo, conquistar-se aquilo que é tido como a pedra angular do trabalho nas organizações hoje, ou seja, o comprometimento das pessoas. (FILHO, 2008, p.28)

A crítica do autor acima sobre a redundância do termo gestão social procede se for considerado o mecanismo de gestão, mas, ao aprofundar no objetivo dos modelos de gestão, vê-se que não há redundância, pois a gestão social delimita um campo para uma forma diferente de gestão. O modelo de gestão social alinha-se à teoria crítica, visto que a gestão estratégica tem um alcance menor de interesses.

Por ser reflexiva, por retornar o pensamento sobre si, a *teoria crítica* investiga as interconexões recíprocas dos fenômenos sociais e observa-os numa relação direta com as leis históricas do momento na sociedade estudada. Ela tem a sociedade como objeto de estudo e, para compreendê-la e evitar a superficialidade da análise, as suas interconexões estruturais devem ser analisadas. Na dialética da *teoria crítica*, a totalidade (a sociedade) tem primazia sobre o particular, isto é, a sociedade precede o sujeito, mostrando a diferença entre o geral e o particular e a determinação deste pelo geral. (TENÓRIO, 1998, p.05)

No quesito abrangência, as teorias diferenciam-se, pois a gestão social vai ter uma maior amplitude de atuação ao deixar os interesses individuais ou de um pequeno grupo em segundo plano, em detrimento de um bem maior, um número maior de pessoas beneficiadas. Essa conotação de divisão das benéficas produzidas pela sociedade dá um caráter maior de justiça e igualdade social à teoria crítica, na medida em que os indivíduos ou corporações não tomam para si grande parte dos bônus, mas repartem em partes menores com um maior número de pessoas.

É na esfera pública que repousa o alicerce da gestão social, mas um público não necessariamente estatal refere-se aqui ao pensamento público, coletivo.

Enquanto a *gestão estratégica* procura objetivar o “adversário” através da esfera privada, a *gestão social* deve atender, por meio da esfera pública, o bem comum da sociedade. (TENÓRIO, 1998, p.03)

A gestão estratégica, como vista anteriormente, tenta tirar proveito das fraquezas dos “adversários”, independentemente dos desdobramentos bons ou ruins causados a terceiros, se a vantagem é atrativa para a corporação. Ou seja, demonstra uma voracidade inexistente na gestão social, que busca nas tomadas de decisões analisar e considerar outros aspectos que não as vantagens imediatas econômicas inconsequentes. Na gestão social, repousa o atendimento das necessidades de uma determinada região como um todo e não somente de uma organização e que de uma forma democrática e promotora da cidadania toma decisões pensando em um coletivo maior, mesmo que essa decisão seja à primeira vista não competitiva, pouco racional, pouco cartesiana e de resultados imediatos.

Também, no campo da produção do conhecimento, repousa algumas diferenças dos modelos de gestão.

Outro posicionamento da *teoria crítica* contrário à *teoria tradicional* diz respeito à atitude do cientista perante o objeto de estudo. A *teoria crítica* não aceita o conhecimento como sendo distinto e superior à ação e reconhece que a pesquisa é impossível de ser desinteressada em uma sociedade em que os homens não são autônomos. O pesquisador é sempre parte do objeto que estuda, principalmente se esse objeto é social. Sua percepção está condicionada por categorias sociais sobre as quais não pode sobrepor-se. Independentemente do cientista aceitar ou não que o seu conhecimento é supra-social, ele e a sua ciência estão integrados à sociedade. A ciência é parte das forças de produção, o que torna possível a constante atualização ou modernização dos sistemas produtivos. (TENÓRIO, 1998, p.05)

Na teoria tradicional, as pesquisas, principalmente no campo da gestão organizacional, estão estritamente relacionadas com a lógica de mercado, desconsiderando os demais fatores inerentes às estruturas organizacionais. Basta que as ações desenvolvidas sob a égide do planejamento estratégico sejam implementadas e que elas venham garantir a permanência da organização no mercado, dá-se por satisfeita a organização. Se as ações desenvolvidas pelas empresas causam danos sociais e ambientais, eles são relegados, se o lucro da empresa estiver garantido.

No campo da ciência as teorias divergem e, pela teoria crítica, o cientista aproxima-se do seu objeto de estudo e tem, sobre ele, interesses que interferem sobremaneira na condução da pesquisa.

A tentativa de reunir conhecimento e interesse, razão teórica e prática foi uma fundamental posição filosófica da Escola de Frankfurt, e é a base de suas críticas à distinção positivista entre “fato” e “valor”, entre o dado real e o desejável. Assim conhecimento e interesse são, em última instância, inseparáveis. O dever do pesquisador crítico é o de revelar as tendências negativas que na sociedade impedem a emancipação do homem. Isto é, na pesquisa deve sempre existir um momento em que os elementos negativos latentes na realidade sejam identificados. (TENÓRIO, 1998, p.06)

No caso da teoria crítica da escola de Frankfurt, os esforços despendidos repousam na emancipação do homem, que sejam eliminadas as tendências negativas que impedem essa emancipação. Através da pesquisa dessa tendência de pensamento emancipatório, pretende-se descortinar os elementos negativos para que eles possam vir à tona.

Horkheimer (citado por Tenório, 1998, p. 05) sinaliza que o pesquisador crítico exerce sua função, quando

[...] ele e seu trabalho são vistos como formando uma unidade dinâmica com os oprimidos, na medida em que a identificação das contradições sociais não é meramente uma expressão de situações históricas concretas, mas sim, uma análise que deve conter estímulos para mudanças. (TENÓRIO, 1998, p.05)

Comparando as duas teorias, Tenório (1998) elucida que a teoria tradicional é inadequada para analisar e entender a vida social, pois estimula a ordem social vigente pela incapacidade de ver além do que se mostra o presente, impedindo qualquer possibilidade de mudança, além de ser fator de sustentação da dominação da sociedade tecnocrática em que vivemos.

Pela maneira como é vista a gestão social, pela sua nova forma de pensar a administração não mais voltada exclusivamente para o mercado, tem um caráter de transformação social. Se antes a lógica primeira eram os aspectos econômicos, através da gestão social, esses aspectos, embora sejam levados em consideração, não são colocados em primeiro lugar na ordem de prioridades. Outros aspectos são levados em consideração como inclusão social, diminuição das desigualdades sociais e, de certa forma, preocupação

com o meio ambiente (se o homem depende do meio ambiente para sobreviver, há de ser colocado na ordem de prioridades).

Contra-pondo-se à “agressividade” das demais gestões, “agressividade” esta estimulada pelas leis de mercado, a gestão social inova e

[...] dir-se-á, assim, quase que de maneira tautológica, que trata-se de uma gestão voltada para o social. Neste sentido, a gestão social se definiria antes pela sua finalidade. Aqui reside uma inovação considerável para a disciplina administrativa, pois trata-se de compreender um ideal de gestão que não orienta-se, em primeiro lugar, para uma finalidade econômica - contrariando desse modo toda a tradição de desenvolvimento das técnicas e metodologias gerenciais em administração. (FILHO, 2008, p.26)

Hoje, cada vez mais, o termo gestão social vem sendo utilizado e esse uso tem naturalmente implicações. Assim como todos os termos novos que entram na agenda de debate, ocorrem em primeiro lugar uma disputa conceitual e delineamento de campo de saberes entre os estudiosos. Isso é um processo natural, pois os conceitos sempre estão em construção e vão da teoria à prática e retornam à teoria e assim sucessivamente. Portanto, segundo mostra Junior (2008, p.24), a

[...] gestão social não se apresenta como um conceito definido, fixo, mas como conceito que se constrói através de teorias que não encerram o debate, que convidam ao diálogo e dialogam entre si, sem pretensão de fixar a última palavra. (Junior, 2008, p.24)

Uns adotam determinado conceito por ser “politicamente correto” sem necessariamente seguir as suas normativas. Usam o conceito porque vai dar visibilidade a organização de estar tomando atitudes que são sustentáveis sob o ponto de vista social. Outras entidades realmente praticam a gestão social sem buscar angariar notoriedade pelo seu uso.

Um grande desafio é superar as condutas despóticas mesmo dentro das organizações que atuam no chamado campo social, independente do setor, principalmente nesse momento de construção do conceito:

Se a gestão social do ponto de vista metodológico refere-se ainda a um conceito em construção, algumas preocupações e princípios muito comuns na ação da maioria dos grupos, como a postura ética da conduta, a valorização da transparência na gestão dos recursos e a ênfase sobre a democratização das decisões e das relações na organização sinalizam na direção de uma nova cultura política que se

dissemina através dessas práticas e dessa noção. E isso representa uma mudança de peso significativa, pois o mundo das organizações que atuam no chamado campo social ainda permanece marcado, em larga medida, por práticas de poder despóticas frutos de uma cultura política clientelista e personalística. Este aspecto constitui mais um desafio expressivo que se coloca à gestão social. (FILHO, 2008, p.33)

Pode haver durante o uso excessivo do termo gestão social um desgaste, se os que utilizam esse termo não praticam de fato os preceitos da gestão social, e só utilizam para tirar alguns benefícios nem que seja da melhoria da imagem.

Essa emergência súbita do termo na agenda do debate público e midiático indica duas tendências. A primeira diz respeito a sua própria banalização. Ou seja, o termo tem se prestado as mais variadas interpretações e carece de maior precisão conceitual. Como num passe de mágica, o universo das práticas sociais ganha um novo contorno para ilustrá-lo. Tudo que não é gestão tradicional passa então a ser visto como gestão social. (FILHO, 2008, p.27)

Filho (2008) trata da banalização do conceito e faz uma ligação da ascensão do terceiro setor como campo fértil para o conceito de gestão social.

A segunda, mais do que uma tendência, reflete uma constatação: a maior visibilidade do termo está associada à própria ascensão da discussão sobre o terceiro setor que chama atenção para o papel de organizações privadas atuando com objetivos públicos. Gestão social e terceiro setor vêm, desse modo, indicar uma nova configuração do padrão das relações entre Estado e sociedade como forma de enfrentamento das problemáticas mais contemporâneas. Esta maior evidência do termo atualmente, porém, nem sempre aparece acompanhada de um maior rigor no seu tratamento. (FILHO, 2008, p.28)

Não retirando o papel importante do estado, a gestão social muitas vezes é confundida com gestão pública. Embora tenha sido atribuída ao Estado, a gestão social nunca foi exclusividade deste. Segundo Filho (2008, p.30), o termo gestão social

[...] vem sugerir desse modo que, para além do Estado, a gestão das demandas e necessidades do social pode se dar via a própria sociedade, através das suas mais diversas formas e mecanismos de auto-organização, especialmente o fenômeno associativo. (Filho, 2008, p.30)

Para finalizar, o conceito de gestão social

[...] não está atrelado às especificidades de políticas públicas direcionadas a questões de carência social ou de gestão de organizações do denominado terceiro setor, mas também a identificá-lo como uma possibilidade de gestão democrática onde o imperativo categórico não é apenas o eleitor e/ou contribuinte, mas sim o

cidadão deliberativo; não é só a economia de mercado, mas também a economia social; não é o cálculo utilitário, mas o consenso solidário; não é o assalariado como mercadoria, mas o trabalhador como sujeito; não é somente a produção como valor de troca, mas igualmente como valor de uso; não é tão-somente a responsabilidade técnica mas, além disso, a responsabilidade social; não é a *res privata*, mas sim a *res publica*; não é o monólogo mas, ao contrário, o diálogo. (FILHO, 2008, p.55)

### 1.1.3 DA TOMADA DE DECISÃO

Independente do modelo de gestão adotado, a ação a ser desempenhada dar-se-á mediante a tomada de decisão. Na ponta da atividade de gestão está a decisão, e a gestão de uma instituição consolida-se através dessa atitude. Quais os motivos que levam a determinada decisão? Quem toma as decisões? Quais são as consequências da tomada de uma decisão em detrimento da outra? De que maneira que a decisão foi tomada? São aspectos que definem o caráter da gestão de uma organização.

A discussão da gestão social do desenvolvimento se dá, hoje, no contexto de drama e de urgência. Um outro mundo é possível sem dúvida, mas são necessárias mudanças nos processos concretos de tomada de decisão, priorizando sempre os dois grandes objetivos de redução da desigualdade e reequilíbrio ambiental. A orientação básica é que precisamos organizar com muito mais força a presença da sociedade civil no processo. (JUNIOR, 2008, p.16)

A tomada de decisão pode interferir na melhoria da qualidade de vida dos sujeitos, é ainda melhor se os envolvidos apoderarem-se dos mecanismos de decisão. Se souberem como decidir e estiverem com o poder de influenciar nas decisões, pode-se alcançar com mais facilidade uma sociedade justa.

Para alinhamento do objeto desta pesquisa, ou seja, a gestão social de uma instituição de ensino, adota-se como referencial os estudos feitos por Rizzati (2003) sobre a tomada de decisão dentro de instituições de ensino.

O complexo processo de decisão em universidades possui alguns principais modelos teóricos de governo acadêmico: o *burocrático*, o *colegiado*, o *político* e o chamado de *anarquia organizada*. O modelo de governo escolhido é que vai determinar a ação a ser empreendida para influenciar o processo decisório: uso de legislação como base na argumentação, persuasão, coalizão e ações individuais. (RIZZATI, 2003, p.185 e 186)

O modelo burocrático costuma imperar dentro da maioria das instituições, mas, segundo estudos de Rizzati (2003), isto não consegue dar conta da complexidade que envolve o ambiente acadêmico. A rotina de uma instituição de ensino é dinâmica, visto a quantidade de forças que ali atuam.

Sobre o modelo burocrático de gestão, a citação a seguir esclarece melhor suas limitações dentro de uma determinada organização.

Para Baldrige (1982), este modelo caracteriza a autoridade legitimamente formalizada, mas diz pouco dos tipos de poder e influência, que interferem nos movimentos de grupos, sentimentos e emoções que causam, muitas vezes, conflitos de interesse entre os diversos segmentos que compõem a instituição. Explica a estrutura formal, mas não dá conta da dinâmica do processo que caracteriza a ação organizacional. Este modelo descreve a estrutura formal em um momento, não explicando a evolução de suas mudanças, dando pouca informação sobre o processo crítico pelo qual são estabelecidos programas e prioridades, ignorando questões políticas e luta entre grupos de interesse. (RIZZATI, 2003, p.186 e 187)

O perfil do professor/profissional envolvido na gestão do ambiente acadêmico é de grau de escolaridade elevado, com tendência a rejeitar as formas burocráticas e desejo de interferir na dinâmica da instituição, o que obriga os estudiosos do assunto a preferirem para o ambiente acadêmico outro tipo de gestão que não a do modelo burocrático. A elaboração mental elevada desse profissional permite que tenha uma compreensão não só do conteúdo de suas disciplinas por eles ministradas, mas da realidade que o cerca. Essa compreensão também o faz preferir o modelo colegiado de gestão e na citação seguinte relaciona a gestão com a educação.

Gestão significa tomada de decisões, organização, direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir suas responsabilidades. Gestão da educação significa ser responsável por garantir a qualidade de uma “mediação no seio da prática social global” (SAVIANI 1980), que se constitui no único mecanismo de hominização do ser humano, que é a educação, a formação humana de cidadãos. Seus princípios são os princípios da educação que a gestão assegura serem cumpridos – uma educação comprometida com a “sabedoria” de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida. (FERREIRA, 2004, p.1241)

Nesse exercício de respeito às formas diferentes de pensar, de comprometimento com a sabedoria de viver junto, o colegiado é um bom lugar

para manifestação de sentimentos responsáveis pelo bom convívio em sociedade que são tolerância com a forma do outro pensar, paciência com o tempo de assimilação dos demais, compreensão dos limites de cada um, boa vontade em construir uma identidade comum, abertura para poder ajudar e ser ajudado. Todas essas posturas, se não tiverem alicerçando as relações em um ambiente coletivo, torna-o pouco produtivo.

No modelo colegiado Millet (1980) defende a ideia da participação da comunidade acadêmica, especialmente dos docentes, na direção dos trabalhos da universidade. Estes deveriam prescrever e formular os propósitos, políticas, programas, orçamentos ligados à instrução, pesquisas e serviços públicos da universidade. Pressupõe esta proposta que o professor universitário seja tecnicamente competente e habilitado para tomar suas próprias decisões, tendo uma tendência de liberdade no que se refere a restrições organizacionais. Consequentemente, o colegiado é apresentado como o mais razoável método de organização universitária, onde as decisões se tomam por consenso. (RIZZATI, 2003, p.187)

A limitação desse modelo é justamente o consenso. Tendo o colegiado o consenso como norteador e que o consenso não é fácil de ser atingido, outro modelo de tomada de decisão permeia os demais. Esse modelo denominado modelo político de tomada de decisão vem ao encontro dos demais modelos apresentados. É um modelo em que, devido à inconstância na participação das reuniões decisórias, os profissionais deixam as decisões a um pequeno grupo de pessoas. A fragmentação de grupos que defendem os seus interesses cria um estado que o autor chama de coexistência armada e que as decisões tendem a ser negociadas.

No modelo político, a autoridade formal é limitada e se vê pressionada pela influência dos diversos grupos, resultando, muitas vezes, a decisão de compromissos negociados entre grupos competidores. Existem também os grupos de interesse externos, que são importantes na vida da universidade. A sociedade onde está inserida a universidade deve ser considerada como elemento de análise no processo decisório. Além disso, na base da estrutura de decisão, existem objetivos obscuros e ambíguos, uma tecnologia difusa e problemática, e que considera interesses particulares de indivíduos e grupos. (RIZZATI, 2003, p.188 e 189)

Citando Cohen *et all* (1972), Rizzati (2003) apresentam uma quarta maneira pela qual a decisão é tomada. Essa vertente altamente complicada reflete a complexidade do ambiente acadêmico, com estruturas pouco claras, com desafio no cumprimento de metas e a serviço de clientes que querem participar



do processo decisório. Nesse modelo conhecido como anarquias organizadas, as funções dos dirigentes são de cunho facilitador dos processos.

A imagem de anarquia organizada, dada por Cohen *et al* (1972), demonstra que as universidades diferem radicalmente de uma burocracia organizada. Neste tipo de organização, os dirigentes institucionais servem primariamente como catalisadores, ou seja, muito mais que conduzir, canalizam suas atividades, não mandam e sim negociam, não planejam de forma ampla, sendo muito mais facilitadores da continuação de um processo. (RIZZATI, 2003, p.189)

Sobre o modelo que mais é utilizado no processo decisório da academia, Rizzati (2003) diz que

[...] embora estruturada como uma organização burocrática, o processo decisório segue fundamentalmente o modelo colegiado e o modelo político. O modelo burocrático se manifesta na estrutura teórica da instituição, enquanto os outros dois perpassam o seu dia-a-dia. (RIZZATI, 2003, p.189)

#### **1.1.4 Dos Mecanismos de Gestão Social**

Pode-se chamar de mecanismos de gestão democrática as vias pelas quais se concretiza o modelo de gestão social. Usam-se mecanismos novos ou adotam-se os já existentes desde que, um ou outro, realmente atentem para os princípios da democracia participativa de gestão. A citação a seguir trata da criação de espaços onde é permitida a prática da gestão participativa e faz alusão ao modelo público de ensino que será utilizado para esse caso devido à particularidade da escola em estudo ter conotações de atuação de Estado, como será visto posteriormente, mesmo pertencendo à rede privada de ensino.

Para que esse processo de fato aconteça de forma participativa, é necessário legitimar mecanismos que garantam a democratização na gestão, ou seja, é preciso refletir sobre a participação da comunidade dentro da escola pública. Nesse sentido, a criação de órgãos colegiados, ou conselhos escolares, associações de apoio à escola, agremiações de alunos é fundamental para a concretização do processo. (BUZO & MACHADO, 2008, p.103)

Se mecanismos de gestão democrática, já existentes em outras escolas, funcionarem de maneira realmente participativa e horizontal, não há necessidade de se criarem novos mecanismos. É mais importante que os mecanismos já existentes funcionem a contento, do que criarem novos

mecanismos que não efetivem a prática democrática. Ter esses mecanismos de gestão não garante a existência de requisitos democráticos, podem sim ser mecanismos de legitimação de uma gestão vertical, do qual as pessoas participam para legitimar as ações administrativas previamente pensadas, e pode ser que essa prática seja corriqueira.

Assim como nas demais instâncias da sociedade, acontece nas escolas a criação de instâncias de gestão com a participação da comunidade escolar<sup>5</sup>, mas que na verdade servem como ferramentas despóticas de manipulação para legitimar a política pedagógica previamente elaborada pela direção dessa escola. Em função da pressão para a criação dessas instâncias, à revelia da vontade dos dirigentes, esses ambientes, principalmente os conselhos, são elaborados pró-forma e não atendem efetivamente aos requisitos para os quais foram criados.

A escola reflete, assim, o ambiente mais amplo da sociedade, onde os usuários, cidadãos comuns, têm sua participação limitada a eventos como uma assembleia, uma eleição, uma e outra reunião onde opinam sobre assuntos em geral pouco relevantes, como caudatários de uma cidadania fluida e sem maiores consequências. (MENDONÇA, 2001, p.100)

Não basta ter a instância, são necessárias outras medidas e posturas que realmente se aproximem da gestão democrática tais como capacitações, horários acessíveis, espaços e ambientes favoráveis, material didático apropriado, rotina condizente, agenda, distribuição de funções e principalmente a real disposição dos gestores escolares de dividirem a responsabilidade com a comunidade escolar.

Para que as necessidades sociais dos alunos atreladas ao desenvolvimento local sejam contempladas dentro das necessidades educacionais, “é necessário que o governo ou instituição responsável ofereça um ambiente propício e condições materiais adequadas para esse tipo de trabalho” (GÓES, 2010, p.28).

---

<sup>5</sup> Comunidade escolar é o conjunto de pessoas que está de alguma maneira vinculado à escola, tais como os pais, os alunos, os professores, os funcionários, as lideranças comunitárias, outras entidades envolvidas ou com potencial de se envolver e o poder público.

Não é possível pensar na participação da comunidade sem garantir os mecanismos de integração e envolvimento que possibilitem, de fato, que o poder de decisão e ação na escola seja compartilhado e a prática da gestão democrática experimentada por todos os integrantes da escola. (BUZO; MACHADO, 2008, p.103)

Repousa na postura da administração da escola, respaldada no seu Projeto Político Pedagógico, a real vontade de tornar o ambiente favorável à gestão democrática. Essa postura na prática pode variar com o passar dos mandatos dos gestores. Cada administrador que assume os cargos, desde o Reitor/Diretor aos administradores de subunidades acadêmicas, imprime sua marca. Para que essa oscilação seja a menor possível há de se ter uma comunidade escolar ciente da importância da gestão democrática e atuante nela. É vital para esse tipo de gestão que a comunidade esteja imbuída por iniciativa própria de querer contribuir para a gestão da escola. Há de se ter uma via de mão dupla em que tanto os que estão “fora da escola” como os que estão “dentro da escola” estejam empenhados em garantir a participação democrática.

Essa prática não deve ser concedida, mas sim conquistada pelos segmentos da escola e, para isso, é necessário que professores, alunos, pais e funcionários sejam sujeitos de sua história e compreendam a importância de sua participação individual em prol do coletivo. Isso significa a ruptura do modelo tradicional de administração escolar e do modelo tradicional de participação, o que frequentemente é confundido com presença de eventos e atividades eventuais. É preciso romper, sobretudo, com o modelo tradicional de educação. (BUZO; MACHADO, 2008, p.103)

O rompimento do modelo tradicional de participação é um passo muito importante na busca da cidadania e do desenvolvimento local. Essa postura contribui para a educação na participação não só do aluno que está recebendo os ensinamentos dentro da escola, mas, como dito anteriormente, atinge toda uma quantidade de gente que passa a ser protagonista de sua própria escola. Por exemplo, um pai de aluno que teve uma ideia que está sendo implementada dentro da escola, um professor que mudou de atitude após compreender as circunstâncias nas quais a escola é imersa, um funcionário que compreendeu as razões pelas quais a entidade passa por uma determinada dificuldade; enfim, na participação democrática, desvelam-se conhecimentos que de outra forma é passado nos corredores e se confundem com boatos, especulações que não contribuem para o processo educacional.

No modelo tradicional de participação, perde-se a oportunidade de envolver as pessoas que estão próximas da escola e de construir laços e relações inimagináveis que só um tipo de ambiente construtivo pode proporcionar. Ainda desperdiça-se uma potencialidade muito grande de conquistas para a escola e para a Comunidade Local. Conquistas de ordem material mesmo e conquistas na ordem de fortalecimento das relações sociais que são precursoras do Desenvolvimento Local.

A participação deve seguir regras, normas de conduta estabelecidas de preferência de maneira conjunta com os participantes, para que não se crie um ambiente de disputas de poder, de reprodução de mecanismo de dominação. Para isso há de se ter uma equipe de profissionais altamente qualificada para conduzir o processo. Segundo os princípios básicos da participação, se conduzida de maneira errada, pode piorar o ambiente ao invés de torná-lo agradável.

#### **1.1.4.1 A Participação da Comunidade Acadêmica na Gestão da Escola**

Além dos professores e diretores da escola, vários atores detêm conhecimento da rotina escolar. Funcionários, pais e responsáveis, alunos, comunidade em geral, também detêm algum tipo de conhecimento que pode ser colocado à disposição do bom funcionamento da escola.

Os funcionários de todos os escalões dentro da escola identificam, pela condição em que se encontram, aspectos que interferem positivamente e negativamente na escola e, embora não estejam dentro da sala de aula, constroem uma relação muitas vezes mais próxima com os alunos que os próprios professores e diretores.

Os pais e responsáveis pelos alunos matriculados na Escola minimamente sentem os reflexos dessa escola dentro de casa. Seja na conversa dos filhos com os amigos, seja na quantidade e qualidade dos trabalhos escolares, seja na influência na educação, no seu calendário e mesmo na presença física do pai dentro da escola. Das pessoas envolvidas no processo educacional, os pais

e/ou responsáveis são aqueles que têm a possibilidade de deter uma grande quantidade de informação referente ao cotidiano e cultura da escola.

A Comunidade em que a escola é inserida também detém algum tipo de conhecimento sobre sua rotina, pois é o palco em que as relações são desenroladas. É possível comparar as escolas, comparar o comportamento dos alunos de cada escola, analisar os reflexos causados pelo funcionamento da escola no local onde ela é inserida.

Dessa maneira, a escola que conseguir aproveitar esse conhecimento privilegiado dos pais dos alunos, dos funcionários e da comunidade em geral, para, de forma democrática, colocar à disposição da condução da escola terá maiores chances de solucionar problemas em detrimento daquela escola que ignorar essa contribuição.

Daí a complexidade da tomada de decisão proposta por Rizzati (2003), quando sugere o modelo da anarquia organizada em que a comunidade acadêmica seria estimulada a participar com a facilitação do dirigente que não mais mandará, mas sim negociará.

E quais são as formas existentes para garantir que esse conhecimento seja colocado à disposição da escola?

De todos os mecanismos de ação coletiva na escola, o mais acionado e o que mais suscitou polêmicas, expectativas e esperanças nas últimas décadas foi o conselho de escola. Temido por diretores, que receavam perder seu poder no controle da unidade escolar; reivindicado por professores e suas entidades sindicais que pretendiam com ele minimizar o autoritarismo do diretor e ter acesso ao poder nas unidades escolares; e objeto de luta de movimentos populares que viam nele a oportunidade de reivindicar mais e melhor educação, o conselho de escola junto com a eleição de dirigentes escolares têm sido as características mais conspícuas das políticas educacionais daqueles sistemas de ensino que aceitam o desafio de democratizar a escola. (PARO, 2008, p.13)

Muito adotados em escolas públicas, os conselhos escolares são maneiras de compartilhamento de tudo que cerca o ambiente escolar. A prática de conselhos, não só na área da educação, vem sendo implementada por gestores públicos. Conselhos na área da saúde, na área habitacional, rurais, de segurança, enfim, uma maneira do estado, empresas e organizações do

terceiro setor compartilhar e melhor resolver as questões que estão sobre sua alçada.

Os conselhos podem ser ferramentas que possibilitam a descentralização do poder. Um conselho que realmente seja atuante pode contribuir sobremaneira para qualquer processo.

Muito embora suas atribuições de partilha do poder nem sempre se realizem inteiramente de acordo com os desejos de seus idealizadores ou como constam nos documentos legais que o institucionalizam, o conselho de escola permanece como um instrumento importantíssimo, se não de realização plena da democracia na escola, pelo menos de explicitação de contradições e de conflitos de interesses entre o Estado e a escola e, internamente a esta, entre os vários grupos que a compõem. Em parte por isso, os conselhos escolares tiveram uma importante difusão pelos diversos sistemas de ensino no país e se mantêm como objeto constante de reivindicação daqueles que não se contentam com as relações heteronômicas e com as desigualdades de direitos vigentes na instituição escolar. (PARO, 2008, p.13)

Para que exista a possibilidade de um conselho como instância democrática, alguns requisitos são importantes. Primeiro deve-se pensar na sua forma. Quem são os membros, qual a paridade dos representantes, sua rotatividade, seu alcance, seus objetivos, dentre outros aspectos, que devem ser construídos de maneira que realmente haja uma democratização das decisões.

Outro fator importante é a capacitação de seus membros. A capacitação dos membros que constituem o conselho deve ocorrer de duas maneiras: primeiro com a criação de momentos de capacitação tais como oficinas, intercâmbios, estudos dirigidos, entre outros; outra forma de capacitação também muito importante é no próprio exercício das atividades do conselho, a capacitação na prática.

Faz-se necessário criar um ambiente, uma cultura de democracia escolar, e para isso há de se fazer alguns arranjos internos para que o conselho se expresse de forma participativa. Dentre as questões a serem lembradas para legitimação das instâncias democráticas de decisão em especial o conselho escolar, está o

[...] oferecimento de tempo e espaço para que os representantes possam se reunir com seus representados e, assim, possam levar

para as reuniões os reais interesses e pleitos destes últimos. Com respeito ao tempo, as medidas extrapolam a própria unidade escolar, [...]. Já no que concerne ao espaço, as medidas dependem de decisões no âmbito da própria unidade escolar, relativas ao oferecimento de salas e equipamentos para uso desses pais. Uma questão correlata refere-se a providências para que as reuniões em que os pais devam se envolver ocorram em horários compatíveis com as necessidades desses pais. Uma terceira questão refere-se ao constrangimento que muitos pais das camadas menos favorecidas sentem em lidar com pessoas com nível escolar superior ao seu, o que as coloca em desvantagem nas discussões do conselho de escola e outras. Isso requer iniciativas que possibilitem conscientizar os educadores escolares a respeito da importância de uma melhor acolhida e compreensão dos pais ou responsáveis que concorram para minimizar esse constrangimento. (PARO, 2008, p.14)

O ambiente de cultura democrática instala-se dentro da instituição escolar e não surge do acaso. Todo um remanejamento de horários, de infra-estrutura, de postura dos mais “esclarecidos”, de postura da direção e dos próprios membros do conselho deve acontecer para que as atividades aconteçam a contento.

Campos (1998) advoga que, para um bom funcionamento do ambiente escolar, a auto-gestão deve ser evitada em detrimento da co-gestão.

Diferentemente dos analistas institucionais, Lapassade (1989), Deleuze & Guattari (1976), sugere-se que o objetivo da Autogestão não somente seria inatingível (irrealizável), como seria também indesejável. Porque implicaria em descompromisso com o interesse alheio, e poderia redundar em autogoverno com características exclusivistas e excludentes. Por isto, elegeram-se como conceito diretor aquele de Cogestão, ou de Co-governo, ou seja, todos decidindo, porém decidindo tendo em vista outras instâncias, deliberar entre interesses em pugna, em negociação permanente, em discussão e em recomposição com outros desejos, com outros interesses e com outras instâncias de poder. (CAMPOS, 1998, p.867)

Para Campos (1998), os conselhos estariam atrelados ao modelo cogestionável ou co-governável, pois o modelo de autogestão, sugere ele, vem embebido em poderes e dominação absolutos.

Diferente da Autogestão, o conceito de Co-gestão partiria do princípio de que não haveria poder nem dominação absolutos, mas sempre relativos e em relação com outros graus de poder e de dominação. (CAMPOS, 1998, p.868)

Segundo o autor (p.868), o modelo de co-gestão consiste em: “[...] todos participam do governo, mas ninguém decide sozinho ou isolado ou em lugar do outro”. Mesmo uma forma de participação da decisão de uma organização mais

horizontal, mesmo que haja comprometimento dos pertencentes à instituição, o modelo de co-gestão, por si só, está mais próximo do modelo de gestão estratégica do que do modelo de gestão social.

Na medida em que a tecnocracia, o mercado, a concorrência, o adversário, as ameaças, as oportunidades estratégicas, as metas, a maximização dos resultados, a minimização dos custos estiverem entremeadas no modelo cogestionável, ele não será alinhado ao modelo da gestão social.

O modelo da cogestão evolui sobre o modelo da gestão estratégica por aumentar o número de cabeças a pensar, o que diminui o grau de alienação e de certa forma divide a responsabilidade sobre as ações da organização, de pensar em formas colegiadas e não centrada em uma só pessoa, mas não evolui no sentido da forma pela qual são pensadas as ações, estando mais atrelada à maneira estratégica de pensar e agir. Apenas desloca o ponto dos debates e das decisões de um indivíduo para uma coletividade interna da instituição sem se desvencilhar do pensamento estratégico.

As funções de dirigente ou de liderança não estariam eliminadas neste modo de governar, somente não assumiriam um caráter exclusivo e unipessoal. De um dirigente-titular, suposto sabido e todopoderoso, saltar-se-ia para um Colegiado composto por diretores e coordenadores de cada uma das Unidades de Produção. No entanto, cada um destes diretores cumpriria funções executivas, operacionais, de controle, cabendo-lhes tanto assegurar o cumprimento das deliberações, quanto tomar decisões que os espaços colegiados não houvessem trabalhado. (CAMPOS, 1998, p.868)

Para a gestão do ambiente acadêmico, elucidando qual o comprometimento que a educação tem (que vão além dos muros da escola) para atingir toda a humanidade a citação a seguir define que a gestão

significa tomar decisões, organizar e dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania, no contexto da complexa “cultura globalizada”. Isso significa aprender com cada “mundo” diferenciado que se coloca, suas razões e lógica, seus costumes e valores que devem ser respeitados, por se constituírem valores, suas contribuições que são produção humana. Estas compreensões têm como objetivo, se possível, “iluminar” um campo profissional “minado” de todas essas incertezas e inseguranças, tornando-o conseqüente com o próprio conceito e nome, a fim de tomar decisões sobre como formar e como garantir a qualidade da educação a partir de princípios e finalidades definidos coletivamente, comprometidos com o bem comum de toda a humanidade. (FERREIRA, 2004, p.1241)



## 1.2 O DESENVOLVIMENTO

Para se entender melhor o conceito de desenvolvimento local, será feita uma separação destas duas palavras, “desenvolvimento” e “local”, tentando posteriormente ligá-las e compreender o seu significado quando unidas. Desenvolvimento é uma palavra bastante utilizada em diversas áreas, mas sempre dando a noção de melhoria, crescimento, progresso.

“Desenvolvimento” abarca diferentes visões e posições políticas, variando do interesse em acumulação de poder econômico e político a uma ênfase em redistribuição e igualdade. Em consequência, lutas de poder são comuns entre atores, internamente às instituições e entre elas. (RIBEIRO, 2008, p.111)

Ribeiro (2008) reforça a luta de poderes entre os atores envolvidos no desenvolvimento, estando de um lado mais forte as grandes corporações, os governos, e do lado mais fraco as instituições locais. A noção de redes interferindo no desenvolvimento não é recente, datando da pós-revolução industrial. O desenvolvimento, na maioria das vezes, esteve ligado aos aspectos econômicos sendo considerada uma região desenvolvida aquela que tem a economia aquecida e que abarca uma quantidade de infra-estrutura que consiga dar vazão a essa economia.

Redes relacionadas à expansão e ao crescimento econômico não são novas. Desde a Revolução Industrial, por exemplo, elas têm operado na construção de projetos de infra-estrutura de grande escala (PGEs), como canais, ferrovias, represas e outras grandes obras que formam a quintessência dos chamados “projetos de desenvolvimento”. Os PGEs têm características estruturais que lhes permitem ser tratados como “expressões extremas” do campo do desenvolvimento: o tamanho do capital, territórios e quantidade de pessoas que eles controlam; seu grande poder político; a magnitude de seus impactos ambientais e sociais; as inovações tecnológicas que frequentemente criam; e a complexidade das redes que eles engendram. (RIBEIRO, 2008, p.111)

Os projetos de infra-estrutura de grande escala (PGEs) têm grande impacto onde são implementados e modificam sobremaneira o cenário natural por vezes interferindo também nas relações entre os habitantes da região, tendo que ser remanejados, ou em casos extremos exterminados, como por vezes ocorreu em comunidades nativas.

Como uma forma de produção ligada à expansão de sistemas econômicos, os PGEs conectam áreas relativamente isoladas a sistemas mais amplos de mercados integrados. Fluxos não-lineares de trabalho, capital e informação entre tais projetos têm acontecido em escala global. Os projetos de grande-escala têm se apoiado em instituições poderosas — tais como organizações governamentais e multilaterais, escolas de engenharia, bancos e corporações industriais —, que têm desempenhado papéis importantes na economia política dos últimos dois séculos. Muitas dessas instituições se tornaram centros de difusão de ideias sobre novos e até maiores projetos; sobre inovações tecnológicas; e sobre categorias, modelos e ideologias de progresso e expansão industrial. (RIBEIRO, 2008, p.112)

Com a consolidação do projeto industrial de desenvolvimento, o mundo experimenta modificações em escalas nunca antes imagináveis, exercendo uma enorme força sobre os recursos naturais e humanos. Um remodelamento rápido, agressivo e irreversível fez-se para atender o novo modelo de relações humanas, o capitalismo. De acordo com o Projeto Política Nacional de Apoio ao Desenvolvimento Local – PPNADL (2006), elaborado pela iniciativa do governo federal brasileiro,

o desenvolvimento sempre foi visto como processo que chega a uma região ou desce de esferas superiores, sob a forma de investimentos públicos ou instalação de empresas privadas. A modernização, no sentido amplo [...], tende a ser vista como dinâmica que vem de fora e que a comunidade espera de forma passiva (PPNAL, 2006, p.09).

O documento referido relata que as iniciativas de desenvolvimento são vistas pelas comunidades como um fenômeno em que elas não detêm controle algum, como se fosse um processo natural. Ao longo da história, a dimensão atribuída ao desenvolvimento é enorme, desconsiderando a capacidade de interferência no processo pelos agentes locais que tomam uma postura passiva perante os acontecimentos.

É frequente a visão de que o desenvolvimento só existe quando a escala é gigante, com grandes empresas, tecnologia de ponta, extensas propriedades rurais, monocultura. É o chamado “circuito superior”. As notícias de imprensa sobre a economia dos países avançados sempre focalizam as grandes corporações, os grandes bancos. O próprio desenvolvimento acelerado da China tem sido apresentado como obra das grandes empresas que ali se instalam. É natural que apenas os grandes nomes – e os grandes anunciantes – apareçam na mídia, mas não resta dúvida de que tal abordagem é seletiva, ideológica e deforma a realidade. (PPNADL, 2006, p.116)

Dessa maneira, ignora-se a capacidade dos agentes locais de participarem desse processo de desenvolvimento, na medida em que apenas as grandes

corporações e o governo tomam para si a responsabilidade pela transformação aqui chamada de desenvolvimento.

Ao considerar o desenvolvimento como fruto de processos, o surgimento do estado-nação vincula-se à chamada modernidade, e esta ao capitalismo. Por isso, como será visto mais à frente neste trabalho, a crítica ao desenvolvimento local, pois o desenvolvimento processa-se a partir do momento em que sucumbe o feudalismo ao estado-nação, ou seja, é deixado de lado o local, o regional, o territorial para voltar o pensamento para o nacional.

Como aponta Souza (1996), o 'desenvolvimento' é um objeto inscrito, desde as origens, em uma moldura filosófica determinada; e o solo cultural onde esta ideia tem raízes é a Modernidade, que por sua vez é criação desta entidade histórico-geográfica denominada Ocidente. Indicia-se, nesta análise, a ligação congênita existente entre Modernidade - Dominação da Natureza (Ciência) - Capitalismo - Desenvolvimento, explicitando-se a origem etnocêntrica de tais noções. Ademais, convém lembrar, como faz Ortiz (1996), que a identificação do capitalismo com a Modernidade se fez via nacionalidade, pois o surgimento da revolução industrial se articula ao do estado-nação e propugnou a superação do 'localismo'. (FROEHKICH, 1999, p.06)

No Brasil, surtos de desenvolvimento foram experimentados em função de políticas governamentais. Observa-se, no governo do presidente Lula, também essa lógica desenvolvimentista expressa pelo Plano de Aceleração do Crescimento – PAC no qual grande montante de recursos está sendo investido em obras de infraestrutura. Outros governos também tiveram seus momentos de crescimento/desenvolvimento, desde Getúlio Vargas com as barganhas conseguidas para o Brasil em função do alinhamento com os Estados Unidos da América na segunda grande guerra mundial<sup>6</sup>. Neste ínterim,

nos anos 60/70 se investiu muito em macroestratégias para melhorias de condições infra-estruturais dos países subdesenvolvidos, como o nosso, mas gerando efeitos na verdade totalmente contrários ao desenvolvimento de fato capilarizado no âmago de nossa base populacional: os investimentos financeiros geridos arbitrariamente concentraram a economia em áreas e pessoas privilegiadas, sobrando ao resto da população o pesadíssimo jugo da dívida com suas amargas e indelévels consequências de deteriorização social. (ÁVILA 2000, p.66)

---

<sup>6</sup> Por exemplo, a Companhia Siderúrgica Nacional em Volta Redonda – CSN.

Até então, pouco foram considerados os anseios das comunidades locais nesses surtos de desenvolvimento em que o aspecto econômico foi a bandeira principal. As propostas de implementação dos projetos desenvolvimentistas desconsideraram consequências em outras áreas, que não a econômica.

### 1.3 O LOCAL

Das áreas do conhecimento que estudam esse tema, a Geografia antecipa-se às ciências sociais na formulação de conceitos sobre o local, que, apesar de não ser um tema novo, surgiu em decorrência da globalização, sendo aprofundado a partir da década de 1970 (FONSECA, 2001). O termo local aproxima-se do termo lugar e sobre lugar sua conceituação é muito ampla.

De fato, em Holanda (1987), por exemplo, são apresentadas, pelo menos, 18 significações concernentes ao termo lugar. Espaço ocupado, ponto de observação, esfera, roda, posição, classe, categoria, tempo, folga, direção e trecho são alguns dos sentidos encontrados. Como se percebe, é um termo que se manifesta em variadas significações, inclusive, sendo confundido com espaço e tempo. (FONSECA, 2001, p.97)

Para Oliveira (2001), lugar é igual à posição que, por sua vez, significa a localização de um ponto em relação a um sistema de referência. Nesse caso, segundo Fonseca (2001), lugar seria a posição absoluta definida por paralelos e meridianos, por exemplo. Essa forma de compreensão é bastante geográfica, associando o local a um lugar bem definido no globo terrestre.

Uma conotação mais abrangente aparece em Silva (1961) onde, dentre outras coisas, lugar significa sítio, onde se ergue um número de casas, que constitui aldeia, povoação, localidade. Tem uma pequena dimensão espacial e se aproxima da etimologia da palavra propriamente dita, que vem do latim *Locale* = local. Dessa forma, lugar e local são denominações que se aproximam, se referindo, portanto, ao menor, ao que está próximo. (FONSECA, 2001, p.97)

Para Agnew (1987), o lugar é formado por três elementos: *locale* (local), como sendo o marco onde são estabelecidas relações sociais; *location* (localização) que é a área geográfica que abrange o marco para interação social definido por processos sociais, econômicos mais amplos; e *sense of place* (*senso de lugar*), que corresponde à construção do sentimento local. A Geografia Econômica

tende a enfatizar a *location*; a Geografia Humanista concentra-se mais no *locale*; e a Geografia Cultural o *sense of place*, (FONSECA, 2001).

Albagli (1999) ao ser citado por Grzeszczeszyn e Machado (2008) classifica o local da seguinte maneira.

Situado ante o global, o local pode referir-se a uma dada localidade (cidade, bairro, rua), região ou nação, constituindo, em qualquer dos casos, um “subespaço” ou um subconjunto espacial, e envolvendo algum modo de delimitação ou recorte territorial, o que se expressa em termos econômicos, políticos e culturais. Local, enquanto conceito e enquanto realidade empírica é uma noção relacional, remetendo aos seguintes principais aspectos: a) tamanho/dimensão, associando-se ao conceito de escala; b) diferenciação/especificidade; c) grau de autonomia; d) nível de análise e de complexidade. (ALBAGLI, 1999 *apud* GRZESZCZESZYN; MACHADO, 2008, p.03)

Já para Castells,

Um lugar é um local cuja forma, função e significado são independentes dentro das fronteiras da contiguidade física. Trata-se, portanto, de uma questão de escala entendida mais como “unidade de concepção” e não como unidade de medida, limitada a um mero exercício matemático. Entende-se que o espaço local define-se por um conteúdo ecologicamente dinâmico e historicamente elaborado e experimentado pelas pessoas que nele moram (ou moraram). (CASTELLS, 1999 *apud* GRZESZCZESZYN & MACHADO, 2008, p.03)

Alinhado com esse pensamento, Martins (2002) estabelece a noção de local não se limitando a um espaço geograficamente demarcado, mas sim às relações que as pessoas exercem, ocupam e sobrevivem em um determinado lugar, fugindo à lógica de delimitação espacial.

As pessoas, consideradas em suas distintas possibilidades sociais e econômicas, relacionam-se com as condições de ocupação e sobrevivência do lugar, com ele se identificam, dele se apropriam, nele formam raízes. Insiste-se que esta é a essência do lugar, chave da elaboração e da compreensão de sua identidade. (GRZESZCZESZYN; MACHADO, 2008, p.03)

Nesse contexto, o local compreende as

[...] manifestações da cultura popular local a culinária, o artesanato, o folclore, os idioletos e a paremiologia (ditados, provérbios, ditos e aforismos), a literatura oral (lendas e mitos), a poesia popular, a história oral, o vestuário cotidiano, a música popular, os instrumentos musicais de uso local, a arquitetura espontânea, a fotografia incidental, os ritos de passagem, as manifestações religiosas, as festas populares, a farmacopeia extrativista, a meteorologia popular, as relações locais às modalidades de trabalho e de lazer, as relações locais aos elementos da natureza, formas de

distribuição e exercício do poder local, entre outros. (GRZESZCZESZYN & MACHADO 2008, p.05)

O estudo do espaço vivido surge na França, nos anos 60, independentemente dos estudos da fenomenologia, desenvolvidos pelos geógrafos anglo-saxões. Dentre os principais expoentes estão Frémont, Gallais, Chevalier, Bertrand e Metton (HOLZER, 1992), que usavam como referência a Geografia Francesa, principalmente a desenvolvida por Vidal de La Blache. (FONSECA, 2001)

O lugar é formado pelas combinações mais simples, mais elementares dos estudos, uma vez que a dimensão infralocal não é de interesse habitual da geografia. *“O lugar aparece como elemento essencial da estrutura do espaço. Abrange um espaço reduzido, mas bem definido e não sem alguma extensão: a casa, o campo, a rua, a praça... Associa grupos de pequena dimensão, mas de forte coerência: a mesma família, a mesma profissão, a mesma frequência quotidiana”.* (FRÉMONT, 1980 *apud* FONSECA, 2001, p.98)

A segunda visão da geografia sobre o lugar está no campo da fenomenologia, e, segundo Fonseca (2001), são autores como Yi-Fu Tuan, Anne Buttimer, Edward Relph, John K. Wright, David Lowenthal, dentre outros que a defendem.

Para Tuan (1983), através da experiência, os significados de espaço e lugar se unem. O espaço é liberdade, o lugar é segurança; se espaço é movimento, o lugar é uma pausa. O lugar é diferença, pois é o conhecido, experienciado e dotado de valor. O espaço seria, dessa forma, o indiferenciado, pois não é conhecido. (FONSECA, 2001, p.99)

O surgimento do local não significa a ignorância da instância maior, do global. A noção de estar ligado a uma entidade maior, estabelecendo com ela relações das mais diversas, não significa a perda de identidade local e o isolamento como condição de perpetuação dessa identidade. A relação com o “exterior”, chamado aqui por Silveira (2001) de exógeno, faz-se importante até mesmo como afirmação das particularidades do local.

Não se trata aqui do local na ótica do "localismo", dos atores aprisionados em seus cantos e fronteiras espaciais. O local como necessário e insubstituível não quer dizer, seguramente, o local como suficiente. Maior acesso ao fluxo de bens, serviços e informações significa também estar conectado com espaços mais amplos. O endógeno não se desenvolve dissociado do exógeno: o fortalecimento dos locais - a potencialização do endógeno - supõe ao mesmo tempo a sua desfragmentação e sua conexão com o extra-local. (SILVEIRA, 2001, p.08)

A dimensão local toma importância justamente quando seu processo, que poderia ser chamado de antagônico, toma corpo, ou seja, do surgimento da globalização e sua consolidação como forma de desenvolvimento. Surge a valorização do local, mas não como forma de frear esse processo, mas de forma que a globalização seja menos prejudicial às regiões, que, grosso modo, moldam-se a ela.

O processo de globalização tende a homogeneizar as regiões do planeta para que haja uma melhor forma de interação entre elas, deixando as particularidades dos locais de lado. Mas, em nível local, as relações acontecem e, conseqüentemente, é no nível local que estão as soluções adequadas para os próprios problemas.

Os governos locais têm potencialmente mais recursos e capacidades para enfrentar os desafios das sociedades onde a globalização se contrapõe à necessidade de não perder a identidade cultural. Muitas políticas sociais e econômicas provam ser mais eficazes quando realizadas no nível local: mobilizando todos os atores da área e envolvendo-os ativamente na vida cultural, social, política e econômica estabelece-se uma sólida base para o desenvolvimento sustentável do território. De acordo com o princípio geral de subsidiariedade, a governança deveria ser delegada ao nível mais próximo possível da cidadania, de forma a que aumente a vinculação das políticas às necessidades reais da população, com o conseqüente incremento da eficiência e da eficácia. (VIDAL, 2005, p.03)

Segundo o autor, as estratégias de globalização devem ser alicerçadas nas particularidades de cada região. Políticas macro distanciam-se da possibilidade de atender às exigências de cada indivíduo e, quanto mais amplas forem as políticas, mais complexo torna-se o atendimento às necessidades específicas de cada lugar.

Um dos fatores-chave para pôr em marcha uma globalização justa e humana é o princípio de que os níveis internacionais e nacionais deveriam alicerçar as suas estratégias de desenvolvimento e crescimento no âmbito local. Uma descentralização política real, mais participativa, baseada numa maior compreensão das situações e dificuldades locais, atenta às necessidades dos indivíduos, às particularidades culturais e sociais, seria mais facilmente administrada e posta em marcha com boas chances de obter sucesso. (VIDAL, 2005, p.03)

A globalização é um processo incontestado e irreversível, mas o fortalecimento do local seria uma forma de amenizar as conseqüências danosas desse processo,

que tende a aumentar a distância entre a riqueza e a pobreza. Vidal (2005) ressalta a urgência do fortalecimento e consolidação das instituições locais, democráticas, públicas e privadas, dotadas de recursos humanos qualificados, preparados para enfrentar os novos desafios. O “local” pode ser definido como

[...] uma ou mais entidades de análise, intervenção e tomada de decisões a nível subnacional que possuem uma série de comportamentos e pautas (interesses políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais) em comum, “o local” se converteria num âmbito onde se podem amortizar os impactos negativos das políticas de ajuste e da globalização exclusivamente econômica, desde que levasse em consideração alguns princípios básicos. (VIDAL, 2005, p.04)

Esses princípios são: a) de que o âmbito local, começando pela cidade, é um sistema complexo de relações e intercâmbios. O âmbito local sem perder a dimensão macro; b) o território está na base da governança atual e futura, não sendo possível pensar os locais, as regiões como locais de aplicação de políticas pensadas à distância; c) investir para criar capacidades e recursos em nível local, melhoria nas capacidades e incumbências do recurso humano. O desenvolvimento não se dá pelas vias materiais, mas pelas vias humanas chamadas de cidadania (VIDAL, 2005).

Para facilitar essas grandes transformações, é necessária uma mudança profunda na maneira de entender a governança; construir de forma consciente, participativa e solidária um novo pacto social que não pode continuar sendo somente entre classes sociais e a nível nacional: o conjunto da sociedade deve ser incitado à participação começando com o nível local, avançando ao nível nacional e trasladando esses progressos em prol da sustentabilidade e da equidade ao âmbito supranacional e global. (VIDAL, 2005, p.04)

Albuquerque (2001), embora com enfoque centrado na gestão estratégica como forma de atuação no mercado, reforça a importância da economia regional. Alerta que as economias de exportação prejudicam o consumo de produtos regionais e oriundos da economia informal ali estabelecida, importante em países em desenvolvimento. Grande parte do pensamento econômico dos países da América do Sul é direcionado para as exportações e, segundo o autor, o incentivo às transnacionais em detrimento das empresas locais é danoso para a região, visto o peso das pequenas e médias empresas nesses países.



En los países desarrollados han ido surgiendo, a lo largo de estas dos últimas décadas, un conjunto diverso de iniciativas locales de desarrollo, tratando de generar actividades, empresas o nuevos empleos a través del estímulo de innovaciones y emprendimientos productivos, a fin de facilitar los necesarios ajustes en el nivel micro de las actividades productivas locales. Igualmente, otras iniciativas se han basado en la organización de redes de interdependencia entre empresas y actividades ligadas a los mercados; el impulso de la diferenciación y calidad de productos y procesos productivos, así como en la identificación de la demanda y la emergencia de nuevas necesidades y mercados. Finalmente, otros motivos del surgimiento de iniciativas locales de desarrollo se refieren a la valorización de los recursos endógenos existentes en cada territorio y la búsqueda de nuevas fuentes de empleo. (ALBUQUERQUE, 2001, p.8)

Ressalta ainda Albuquerque (2001) a necessidade de uma “força tarefa” para superar o entendimento de que o sucesso de um empreendimento não se deve apenas aos seus processos internos, mas também aos condicionantes externos. A macroeconomia ajusta-se a um conjunto de sistemas locais, valorizando a capacitação de recursos humanos e materiais para alinhar o macro com o meso e o microeconômico.

Nesta pesquisa, o Local a que se refere é Roça Grande, suas comunidades, suas formas de pensar e agir e, nesse local, contribuindo para a composição desse cenário, a Fazendinha.

#### **1.4 O Desenvolvimento Local**

O entendimento do significado do local permite diferenciar o desenvolvimento local das demais formas de entendimento do desenvolvimento,

[...] no âmbito da variada produção literária que se tem elaborado na tentativa de superar a trajetória desenvolvimentista transcorrida, há um processo de prolífica adjetivação do desenvolvimento: integrado, endógeno, sustentável, durável, regional, local, rural, etc. (FROEHKICH, 1999)

Cabe destacar o seguinte conceito:

Desenvolvimento local é uma noção polissêmica, e necessariamente comporta tantas quantas sejam as dimensões em que se exerce a cidadania; qualquer tentativa, pois, de transformá-la em modelos paradigmáticos, está fadada ao fracasso. A simples listagem [...]

indica essa polissemia; pode-se classificá-la, como o faz o DICAS<sup>7</sup>, mas não se pode reduzi-la a uma só de suas expressões. (OLIVEIRA, 2001, p.13)

Oliveira (2001) faz ligação do desenvolvimento local com a cidadania e esta terminologia, ao ser analisada sob um só ponto de vista, incorre fatalmente em erro.

Com a contribuição dos autores a seguir, pode-se notar que o desenvolvimento local veio para amenizar as consequências desastrosas da experiência da globalização, aumentando a distância entre os ricos e os pobres e os desdobramentos desse fato,

O desenvolvimento local é um conceito alicerçado no protagonismo da sociedade local. O seu surgimento reflete um descontentamento com os projetos de desenvolvimento nacionais e regionais centralizados e baseados apenas no crescimento econômico e no avanço tecnológico, os quais têm provocado crescente desigualdade social em nível mundial. Assim, a sociedade civil participativa e construtora do seu destino, constitui o alicerce do desenvolvimento local, principalmente porque ocorre atualmente um reforço das unidades territoriais. (GRZESZCZESZYN & MACHADO, 2008, p.01)

A busca por uma sociedade mais justa e igualitária implica o esforço de valorizar a identidade que existe nas comunidades, no processo de desenvolvimento. Fato este que contribui para que as pessoas do lugar vivenciem o desenvolvimento, não posicionadas à margem do processo, podendo beneficiar-se com essa transformação. É por isso que a Comissão da Organização Internacional do Trabalho – OIT situa, no centro das suas conclusões, a importância de dar voz e poder às coletividades locais, delegando-lhes a autoridade e os recursos conforme o princípio de subsidiariedade. Ao mesmo tempo, mostra que reforçar as capacidades econômicas de um território não pode prescindir a valorização da sua cultura e identidade (VIDAL, 2005).

---

<sup>7</sup> Em dezembro de 1993 nascia o Boletim DICAS. Ideias para ação municipal. Desde o início, o principal objetivo do DICAS era apresentar, de forma didática e simples, experiências ou propostas bem sucedidas de políticas públicas. Dessa forma, buscava-se contribuir para capacitar prefeitos, vereadores e lideranças municipais, oferecendo-lhes contato com o que havia de inovador em gestão pública no Brasil (OLIVEIRA, 2001, p.3).

O desenvolvimento local, portanto, implica num processo de envolvimento das pessoas, do complexo conjunto social do lugar, como geradores de novas ideias e possibilidades (GRZESZCZESZYN; MACHADO, 2008).

Os enfoques tradicionais desenvolvimentistas consideram que se pode elevar indefinidamente o nível de riqueza material, sendo o crescimento econômico um desejo que a maioria das sociedades atuais aspiram para alcançar o seu desenvolvimento econômico, e não há dúvidas de que é uma condição essencial para atingir esse objetivo. No entanto, a partir da crise da década de 1980 e do surgimento da questão ecológica, explicitando custos não contabilizados dos processos produtivos, aprofundou-se uma visão crítica à ideia de que o crescimento econômico seria condição suficiente para o desenvolvimento econômico, percebendo-se que o crescimento econômico por si só podia ser extremamente excludente. (ASSIS, 2006, p.80)

Gonzalez (citado por Avila, 2000) indica que o desenvolvimento local ocorre a partir do aproveitamento das aptidões locais, os chamados recursos endógenos.

El desarrollo local es el proceso reactivador de la economía y dinamizador de la sociedad local, mediante el aprovechamiento eficiente de los recursos endógenos existentes en una determinada zona, capaz de estimular y diversificar su crecimiento económico, crear empleo y mejorar la calidad de vida de la comunidad local, siendo el resultado de un compromiso por el que se entiende el espacio como lugar de solidaridad activa, lo que implica cambios de actitudes y comportamientos de grupos e individuos. (GONZALEZ, 1998 *apud* AVILA 2000, p.68)

Martín (citado por Avila, 2000) enfatiza as características principais do desenvolvimento local como um

(...) conjunto de procesos, comunidad definida, el territorio. 'lo local' como espacio pluridimensional, con una identidad social e histórica, un espacio para la convivencia y el empleo, un espacio con una comunidad de interés para potenciar el desarrollo. (MARTÍN *apud* AVILA, 2000, p.68)

Assim, se convence cada dia mais que o

[...] “núcleo conceitual” do desenvolvimento local consiste essencialmente no efetivo desabrochamento das capacidades, competências e habilidades de uma “comunidade definida” (portanto com interesses comuns e situada em determinado território ou local com identidade social e histórica), no sentido de ela mesma se tornar paulatinamente apta a agenciar e gerenciar (diagnosticar, tomar decisões, planejar, agir, avaliar, controlar, etc.) o aproveitamento dos

potenciais próprios, assim como a “metabolização” comunitária de insumos e investimentos públicos e privados externos, visando à processual busca de soluções para os problemas, necessidades e aspirações, de toda ordem e natureza, que mais direta e cotidianamente lhe dizem respeito. (ÁVILA, 2000, p.68)

Ávila (2000), nessa mesma obra, destrincha o desenvolvimento em desenvolvimento local e desenvolvimento **no** local, sendo definido o primeiro como: “[...] quaisquer agentes externos se dirigem à “comunidade localizada” para promover as melhorias de suas condições e qualidade de vida, com a “participação ativa” da mesma”. Sobre o desenvolvimento **no** local,

[...] a comunidade mesma desabrocha suas capacidades, competências e habilidades de agenciamento e gestão das próprias condições e qualidade de vida, “metabolizando” comunitariamente as participações efetivamente contributivas de quaisquer agentes externos. (ÁVILA, 2000, p. 69)

No caso de desenvolvimento local, a comunidade, adota uma postura passiva perante os fatos. No caso do desenvolvimento **no** local,

[...] a própria comunidade assume o agenciamento do seu desenvolvimento e os agentes externos são os que se envolvem, participando, inclusive no sentido de “combustíveis” e “baterias” que acionam o “motor da comunidade” para que ela mesma pouco a pouco se torne capaz de tracionar o progresso de suas condições e qualidade de vida, sob todos os pontos de vista (social, econômico, cultural, etc), inclusive no que se refere à contínua atração e metabolização de contribuições exógenas alimentadoras. (ÁVILA, 2000, p.69)

Dowbor (2007) atribui essa postura de passividade da população à recente urbanização brasileira experimentada na década de 50 do século passado.

Boa parte da atitude passiva de “espera” do desenvolvimento se deve ao fato de a nossa urbanização ainda ser muito recente. Nos anos 1950, éramos, como ordem de grandeza, dois terços de população rural; hoje somos 82% de população urbana. A urbanização muda profundamente a forma de organização da sociedade em torno às suas necessidades. Uma família no campo resolve individualmente os seus próprios problemas de abastecimento de água, de lixo, de produção de hortifrutigranjeiros, de transporte (DOWBOR, 2007, p.77).

Já Oliveira (2001) ressalta que, independentemente da forma como ocorre o desenvolvimento, a cidadania deve estar à frente de qualquer iniciativa e que a minimização do papel do Estado em detrimento dos interesses locais ressalta a mesma estrutura de poder, visto que o cidadão comum, mesmo

descentralizando o poder de decisão, não consegue sobrepor aos interesses de grupos locais que detêm esse poder.

Essa separação aparece como vantajosa para os grandes grupos econômicos e grupos políticos que formam uma verdadeira oligarquia, mas é inteiramente daninha para o cidadão comum. Essa separação tampouco é dada: ela é produzida exatamente pelos grupos citados, como uma forma da dominação e para evitar que a democracia seja, realmente, o governo de todos. O desenvolvimento local poderia criar um locus interativo de cidadãos, recuperando a iniciativa e a autonomia na gestão do bem comum. Sugere-se assim, que o governo poderia estar ao alcance das mãos dos cidadãos. (OLIVEIRA, 2001, p.14)

O fortalecimento do local, por si só, não é suficiente para melhorar as condições de vida do cidadão comum, visto a perpetuação das relações de poder, na qual o poder econômico regional está vinculado ao poder político. Nesse caso, o pensamento apenas na governança do local, em detrimento do projeto nação, torna-se danoso, porque reafirma a incapacidade das populações de superarem a estrutura local de poder, perpetuando as formas opressoras de produção de bens e consumo.

Outros autores incrementam esse raciocínio, substanciando que o estado nação interfere negativamente nos interesses dos capitais transnacionais e locais.

Se é verdade, para Mattos (1989), que o fortalecimento do estado nacional desempenhou um papel funcional na constituição e expansão das sociedades nacionais capitalistas, as mudanças de percepção que se tem produzido com o avanço dos processos de transnacionalização do capital, tem levado a que se considere o estado como um fator perturbador dos respectivos processos de acumulação e crescimento. (FROEHKICH, 1999, p.04)

Se, em um primeiro momento, o estado nacional contribuiu para o fortalecimento do capitalismo, sua supressão seria novamente contribuição para o mesmo fortalecimento, mas de forma agora diferente, transnacional e local.

Assim, o estado central tem começado a ser considerado por certas correntes de ascendente gravitação política como um sério limitante a dinâmica dos processos de valorização e reprodução do capital, tanto em termos nacionais como internacionais. Para esta dinâmica, o estado nacional deveria, então, dismantelar-se em favor do mundial e do local. [...] todos os postulados de descentralização do estado nacional acabam, em última instância, contribuindo para o jogo de

interesses orquestrado pelo grande capital no seu afã acumulativo. (FROEHKICH, 1999, p.04)

A crítica feita pelo autor, repousada na supervalorização do desenvolvimento local como se fosse a maneira pela qual as desigualdades sociais estariam amenizadas, é pelo fato do retrocesso dessa forma de conceber o desenvolvimento. No surgimento do estado nação, o capitalismo veio para superar a maneira local de pensar. Quebraram-se as barreiras que isolavam as comunidades sob o jugo do soberano senhor feudal.

No feudalismo (feudal = local) estava instalada uma dominação localista que o projeto da Modernidade prometeu superar, contrapondo uma aposta no cosmopolitismo (transcendência ao território aldeão e à etnia tribal) e na impessoalidade (relação com a ciência). Na luta pela subordinação dos localismos (feudos, aldeias), a nação foi o espaço de afirmação da Modernidade. Tal embate se deu pautado pela construção de uma lógica opositiva e valorativa: de um lado, identificados e valorados positivamente, o universal, o nacional, o moderno, o urbano (a cidade); de outro, negativamente, o particular, o local, o tradicional, o rural (o campo). E a constituição da nação-nacionalidade (identidade nacional) como 'novidade histórica' se fez em detrimento das identidades locais. (FROEHKICH, 1999, p.06)

Para a busca da cidadania participativa são importantes as considerações de Froehkich (1999) e Oliveira (2001), pois alerta sobre a perpetuação das dominações dos mais favorecidos, sendo que o estado regulador se distanciaria da onde se desenrola as relações que é o local. Então o pensamento no desenvolvimento local, baseado na descentralização do poder, deve vir acompanhado de uma efetiva participação da sociedade civil, caso contrário, haveria o fortalecimento ainda maior das oligarquias locais, tão presentes na realidade brasileira.

A construção das nações deu-se de formas diferentes e, na maioria das vezes, de forma conflituosa, pois as identidades locais deixaram de ser o motor das sociedades em detrimento de um projeto maior, a nação. Na forma de estado nação, as forças teoricamente igualam-se, instalam-se democracias representativas como modelo ideal para que as pessoas possam acessar, independente da sua classe social, os poderes municipais, estaduais e nacionais. Agora a globalização, em pleno processo de crescimento e consolidação, abre um espaço dialógico onde ocorrem consensos, mas também confrontos e conflitos, no qual os agentes estão cada vez mais

interligados em crescentes teias de interdependência e correlações de poder, o que implica em maior grau de complexidade (FROEHKICH (1999).

Assim, essa corrente de pensamento contradiz aquela que polariza a globalização e o local analisando como processos paralelos e complementares.

Portanto, não se trata de considerar o local e o global como dicotomia separada no espaço ou no tempo, e sim que os processos de globalização e localização/regionalização são indissociáveis na fase atual. Com isso relativizam-se as leituras lineares do processo modernizante como industrialização, urbanização e burocratização, as quais transformariam comunidades locais, conduzindo, no limite, ao 'fim do local'. O que se pode perceber é que um dos efeitos da Globalização, ao invés do 'fim do local', é levar à confrontação de uma pluralidade de interpretações diferentes do significado do mundo, formulado a partir da perspectiva de tradições nacionais/regionais e civilizatórias diversas. Eis-nos novamente aqui confrontados com os aludidos pluralismo e ecletismo pós-modernos. (FROEHKICH, 1999, p.09)

Nesse novo cenário, em que a globalização toma corpo,

[...] as relações sociais, portanto humanas, adquirem novas configurações que nos escapam à imediata percepção. Algo está em curso e, se é verdadeiro que caminhamos para uma nova ordem institucional, em nível mundial, a globalização abre um espaço político para a emergência de novas formas de articulações entre os diversos atores sociais: públicos, privados, público não-governamentais e outros ainda, não suficientemente identificados. (FRANÇA et all, 2002, p.174)

Com a consolidação da globalização e o crescimento do pensamento no desenvolvimento local estaria o estado-nação perdendo sua importância enquanto promotor único de desenvolvimento?

[...] no limite, tenderíamos a afirmar ser o "local" (em sentido *latu sensu*) onde assistiremos a desfragmentação da "*res publica*" e do reencontro com o caminho da democracia participativa, a construção de novas formas de sociabilidade e a legitimação do poder popular em sua forma direta. (FRANÇA, et all 2002, p.174, grifo do autor)

A superação desse dilema de fragmentação do estado só se justificará se as pessoas tomarem para si a responsabilidade na promoção do desenvolvimento, tornando-se parte construtora de suas realidades. O deslocamento do desenvolvimento local em desenvolvimento no local seria uma forma de promoção da cidadania.

## CAPÍTULO 02

### METODOLOGIA

#### 2.1 A opção pela pesquisa qualitativa

A opção pelo uso da pesquisa qualitativa dá-se pela necessidade de compreensão de fenômenos sociais não passíveis de tabulação estatística. Pode-se incorrer, com o uso quantitativo de pesquisa, em um empobrecimento de conteúdo. Não caberia aqui definir questionários para elaboração de planilhas no sentido de questionamento de uma amostragem da população circunvizinha à escola, do conhecimento ou não da existência da escola: se interfere ou não em suas vidas; se existe algum parente ou conhecido estudante da escola. Mas é pertinente saber qual a profundidade do conhecimento existente sobre a instituição; qual o grau de interferência em suas rotinas e de que maneira se dá essa interferência; se o parente ou conhecido que estuda na escola demonstra algum sentimento por ela e o que desse sentimento é assimilado pelo familiar. Coisas que, se tabuladas, perderia muito em qualidade.

São questões de ordem subjetiva, peculiar a cada sujeito, em que cada cidadão tem mais a dizer do que simplesmente responder “sim” ou “não” a um questionário com perguntas abundantes e que colocará em um mesmo nível de importância cada resposta. Buscou-se aqui mais do que uma afirmação ou negação. Buscou-se os porquês, as nuances, as particularidades, o que está amparando a pessoas nas suas colocações. A complexidade desse tipo de trabalho é grande, demandando do pesquisador habilidade e acuidade.

[...] os qualitativistas afirmam seja a superioridade do método que fornece uma propensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais, seja a incapacidade da estatística de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos. Entrementes, os dois estão acordes sobre o tipo de método mais adequado para cada tipo de objeto de estudo: os métodos quantitativos supõem uma população de objetos de



observação comparável entre si e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser. (HAQUETTE, 1990, p.55)

Nesse caso, como queremos avaliar a forma de gestão da escola e as consequências nas relações entre a escola e o cotidiano da comunidade, a especificidade da proposta será mais bem alcançada, se o método for específico para aquela realidade. Diferente dos fenômenos naturais, para os fatos sociais não cabe a quantificação, pois estão encharcados de valores, emoções e subjetividade (SIQUEIRA 2005). Isso não quer dizer que não nos reportemos a outros estudos que tenham semelhança com essa realidade apresentada, mas o objetivo não é o de comparar o que houve noutra realidade com o que está havendo no momento.

Na pesquisa qualitativa é que podemos encontrar respostas para o que se procura, pois

ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p.21)

## **2.2 A opção pelo estudo de caso, o grupo focal e a entrevista semi-estruturada**

Esta pesquisa consistiu em dois momentos: pesquisa teórica e pesquisa de campo. A pesquisa teórica foi necessária para aproximação da temática problematizada e compreensão de conceitos fundamentais para discussão dos dados coletados. A pesquisa de campo, caracterizada pelo acesso ao dado onde ele se manifesta (PEREIRA, 1999), foi caracterizada pela utilização de dois tipos de técnicas de pesquisa, sendo os Grupos Focais e as entrevistas semi-estruturadas. O diálogo entre essas etapas de pesquisa possibilitaram a realização de um Estudo de Caso, pois a focalização de dimensões muito específicas considerou uma realidade maior.

Delimitar o objeto de estudo não significa fragmentá-lo ou considerá-lo isolado no mundo. Ao contrário, é ter a certeza de que qualquer

fenômeno, por menor que seja, é resultado de uma construção histórica e deve ser contextualizado para que possa ser compreendido. (BORGES, 2009, p.55)

### O Estudo de Caso justifica-se pela

[...] compreensão abrangente do grupo em estudo: quem são seus membros? Quais são suas modalidades de atividade e interação recorrentes e estáveis? Como elas se relacionam umas com as outras e como o grupo está relacionado com o resto do mundo? (BECKER, 1997, p.118)

No estudo de caso, o olhar do pesquisador sobre o fenômeno é definidor e conclusivo com relação à pesquisa. A conclusão da pesquisa significa, na verdade, um olhar teórico sobre parte de uma realidade social delimitada pelo pesquisador (BORGES, 2009).

Foi utilizado como procedimento metodológico o estudo com grupos focais que são definidos na literatura como um tipo especial de entrevista em grupo, que tem por objetivo reunir informações detalhadas sobre um tópico particular a partir de um grupo de participantes selecionados. A opção pela utilização do grupo focal é que os dados revelam mais informações do que os obtidos a partir de outras formas de pesquisa, tais como as formas de entrevista, dado que, na coletividade, os participantes, ao ficarem frente a frente, sentem-se mais seguros em colocar as informações.

Com cada grupo focal, foram utilizadas técnicas de Diagnósticos Rápidos Participativos – DRP, amplamente disseminadas em trabalhos de pesquisa-ação e utilizadas de acordo com a particularidade de cada grupo focal.

Para maior alcance da obtenção e interpretação dos dados foi constituída uma equipe de pesquisa que auxiliou na aplicação das técnicas de pesquisa<sup>8</sup>.

Os grupos pesquisados foram os alunos e alunas do grêmio estudantil, pais e responsáveis pelos alunos, funcionários e membros da comunidade. É importante lembrar que esses atores misturam-se, ora um pai sendo funcionário da escola, ora um aluno sendo membro da comunidade, ora um membro da comunidade pai de aluno. Esse fato serviu para incrementar a

---

<sup>8</sup> Sobre a constituição dessa equipe, é informado no item seguinte deste capítulo.

aplicação das técnicas, pois diferentes pontos de vista eram colocados em uma mesma plataforma de discussão e coleta de dados.

**TABELA 01: Relação Grupo Focal, técnica utilizada, tempo de duração, nº de participantes e data de aplicação**

Grupo Focal	Técnica utilizada	Nº de participantes	Duração (em minutos)	Data
Representantes do Grêmio Estudantil	Rotina Diária	07	113	16/07/2010
Comunidade local	Linha do Tempo	18	102	21/07/2010
Funcionários	Diagrama de Venn	08	126	21/07/2010
Pais e responsáveis	Rotina diária	08	143	23/07/2010

Além da utilização dos grupos focais, foi realizada entrevista semi-estruturada para casos de personalidades de destaque nas Comunidades e dentro da escola.

Em geral as entrevistas podem ser *estruturadas* e *não-estruturadas*, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista *aberta* ou *não-estruturada*, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como as *estruturadas* que pressupõe *perguntas previamente formuladas*. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como *entrevistas semi-estruturadas*. (NETO, 1999, p.58, grifo do autor)

No total, foram aplicadas 6 entrevistas com lideranças comunitárias, 4 professores do IMIH e 3 membros da equipe de lideranças do IMIH. Somadas às 41 pessoas participantes dos grupos focais totalizaram 54 pessoas envolvidas na pesquisa de campo.

Todos os entrevistados detinham um conhecimento de todo o processo de implementação e condução da Fazendinha enquanto educandário, pois participaram de alguma forma da constituição desse projeto. Dos membros da comunidade local, o critério de escolha foi variado. É importante que fossem pessoas que compreendessem os processos que acontecem em Roça Grande,

que desempenhassem alguma ação social, que fossem moradores locais e/ou tivessem participado de alguma forma da chegada do IMIH no Distrito.

### **2.3 Sobre a equipe de pesquisa**

Optou-se pela constituição de uma equipe de pesquisa que fosse composta de pessoas das comunidades locais, que os trabalhos transcorressem de forma coletiva e educativa e que essa equipe, sendo parte integrante do processo, pudesse participar de forma ativa de todo os passos da pesquisa, não só como auxiliar, mas como membro pensante. Essa equipe sentiu-se parte da pesquisa, pois construindo junto com o pesquisador as suas etapas e formas, considerou-se importante a compreensão daquilo em que está envolvida. Isso pelo fato de serem as pessoas pelas quais se justificam a implementação da escola Fazendinha e fruto disto, esta pesquisa. Quando se trabalha com grupos focais, se for um trabalho em equipe, pode-se melhor aplicar as técnicas de DRP, a coleta dos dados, e não ter só um ponto de vista sobre o que foi pesquisado, mas várias impressões sobre um mesmo acontecimento.

A equipe de pesquisa foi composta por funcionários voluntários da Fazendinha e quatro estudantes do 3º ano da Fazendinha que tiveram esta pesquisa contada como horas de estágio para complementação da carga horária obrigatória para a sua formação.

Os alunos membros da equipe de pesquisa também auxiliaram na busca por materiais sobre a Fazendinha em arquivos públicos, bibliotecas e na própria instituição.

Houve algumas reuniões para orientação, planejamento e avaliação das atividades sendo que, pelo motivo dos alunos terem em sua matriz curricular a disciplina Metodologias Participativas ministrada pelo próprio pesquisador, estes puderam colocar em prática o que haviam aprendido.

O critério de escolha dos alunos foi o de sorteio dentre aqueles que se prontificaram em colaborar com a pesquisa sendo que o sorteio levou em consideração a paridade de gênero, dois alunos e duas alunas.

Também houve uma negociação dentro da instituição para que o tempo despendido na pesquisa contasse como carga horária para compor o estágio obrigatório dos alunos<sup>9</sup>. Os funcionários colaboraram em pensar estratégias de atuação: quais as pessoas a serem requisitadas para a entrevista; quais os grupos a serem articulados; e também deram o suporte logístico para a realização da pesquisa.

#### **2.4 O Diagnóstico Rápido Participativo - DRP**

A adoção do Diagnóstico Rápido Participativo – DRP deu-se pela familiaridade de uso dessa ferramenta pelo pesquisador em sua vida profissional, por ser uma maneira de coleta de dados dinâmica e eficiente e por poder aproximar os participantes da pesquisa da própria pesquisa. O DRP é um instrumento de pesquisa que surgiu em situações de mobilização social para ações de políticas de desenvolvimento, mas para o caso desta pesquisa ele foi utilizado sem a pretensão de ser uma pesquisa-ação, pois a capacidade de interferir dentro da realidade da escola depende de negociações posteriores que não seria o objetivo desta pesquisa.

Das técnicas de DRP foi priorizado o Diagrama de Venn, Linha do Tempo e Rotina Diária (VERDEJO, 2007).

Diagrama de Venn<sup>10</sup>: consiste em tentar identificar no grupo focal quais entidades tem papel importante no cotidiano daquela localidade, quais as relações que essas entidades têm umas com as outras e por último qual o papel do IMIH nesse cenário.

---

<sup>9</sup> A diretora da escola na ocasião era a Profa. Lúcia Leiga que se prontificou de imediato a providenciar a documentação e deu total apoio para a realização da pesquisa.

<sup>10</sup> Aplicada com o grupo focal dos funcionários.

Linha do tempo<sup>11</sup>: consiste em identificar fatos marcantes na Comunidade e os impactos causados por esses acontecimentos na vida da Comunidade. O entendimento do histórico de ocupação da Fazendinha ao longo do tempo é importante, mas, devido ao foco de pesquisa ser a atualidade, dois momentos em especial foram marcantes: a aquisição da propriedade pelos Metodistas datada de 1984 e o início das aulas em 2007.

Rotina diária<sup>12</sup>: consiste em identificar a rotina daquele grupo focal em relação aos horários seguidos em dias úteis e, a partir deles, qual a influência da escola em suas vidas.

Todas as técnicas foram divididas nas seguintes etapas:

1º identificação do grupo significativo;

2º realização da técnica;

3º sistematização dos dados.

Essas técnicas foram permeadas com dinâmicas de grupo, para que houvesse uma melhor fluência durante sua aplicação e as pessoas se sentissem confortáveis em estar participando daquele momento único.

Como é preconizado no DRP, existe uma linha a ser seguida pela qual se norteia a pesquisa, mas, ao longo do processo, houve ajustes para melhoria dos seus resultados. Sabe-se que, na aplicação dessas técnicas, os fatos são elucidados de forma transparente, pois os participantes estão entre seus pares e há em alguns casos omissão de informação, mas dificilmente inverdades.

Para os casos de detecção de possíveis omissões, foi usada a estratégia de entrevista semiestruturada para checagem e aprofundamento da informação que na coletividade não foi possível transparecer.

Poderíamos dizer neste sentido, que o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados: noutra, inventa, retifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. (MINAYO, 1994, p.12)

---

<sup>11</sup> Aplicada com o grupo focal dos membros das comunidades circunvizinhas.

<sup>12</sup> Aplicada com o grupo focal dos pais e responsáveis e também com o grupo focal do grêmio estudantil.

## 2.5 Cuidados metodológicos

Tem-se aqui um caso de pesquisa social em que o foco principal é a gestão escolar e a visão que a Comunidade tem sobre essa interação entre a Comunidade e a Escola. Portanto um universo muito abrangente. Sendo assim, caso não houvesse um direcionamento dos esforços na compreensão do modelo de gestão e seus reflexos no desenvolvimento local, a pesquisa poderia se perder na análise, dada à complexidade dessa relação.

Trata-se de uma realidade da qual o pesquisador faz parte no momento em que se relaciona com a comunidade seja formal ou informalmente. Mesmo sendo o pesquisador um membro da escola em questão, houve a necessidade de que os dados levantados, mesmo sendo algo familiar, fossem analisados criteriosamente com um olhar não tendencioso, garantindo a idoneidade do resultado. Dessa maneira, é importante salientar o esforço que foi feito pelo pesquisador e pela equipe de pesquisa para o distanciamento necessário na interpretação da realidade.

A cientificidade, portanto, tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos. A história da ciência revela não um “a priori”, mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento. (DESLANDES, 1994, p.12)

Embora esta pesquisa não tenha a pretensão de ser uma pesquisa-ação, a metodologia proposta permitiu que, durante o processo, os participantes apropriassem-se dos resultados nas reflexões em grupo e no expressar na coletividade. Se, ao final da pesquisa, a comunidade não tiver sido beneficiada de alguma forma, pode-se considerar que a pesquisa passou despercebida no seu cotidiano.

Durante a pesquisa de campo, outro cuidado, foi observado pelo pesquisador e sua equipe, foi o de não gerar expectativas vãs, ou seja, deixar a entender que a pesquisa resolverá por si só os possíveis problemas existentes na gestão da escola. O uso indiscriminado dessas metodologias participativas e o não

retorno palpável de resultados podem causar na comunidade estudada um descrédito para com a atuação social e uma sensação de estar sendo usada.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisas, as suas falas citadas nesta pesquisa serão seguidas de suas condições (moradores, alunos, pais e responsáveis pelos alunos, funcionários, entre outros) e de um número que o identificará como sendo participante.



## CAPÍTULO 03

### **ROÇA GRANDE E A FAZENDINHA: Desvelando uma linha do tempo a partir da pesquisa de campo**

Neste capítulo será apresentada a pesquisa, seguindo a sequência do local onde é o lócus da pesquisa, seu passado e sua atualidade, o enquadramento da instituição mantenedora do projeto, o processo de chegada do projeto e a participação dos atores sociais locais nesse processo.

Aqui será feito o diálogo entre a pesquisa e o referencial teórico para que a pesquisa aponte qual o modelo de gestão é encontrado na Fazendinha e as consequências que esse modelo acarreta.

#### **3.1 Roça Grande: o Passado**

Roça Grande é um distrito com vários bairros, pertencente ao município de Sabará, região metropolitana de Belo Horizonte, margeado pelo Rio das Velhas, de vegetação original Mata Atlântica e transição para o Cerrado. Sua delimitação geográfica é clara, pois a leste está o Rio das Velhas, a norte e a sul pastagens e em sua vertente oeste General Carneiro. Seu surgimento tem forte ligação com o ciclo do ouro e das pedras preciosas, fator que moldou as suas primeiras ocupações. Sabará tem o Borba Gato como o bandeirante de maior referência, sendo erigido monumento em sua homenagem, mas não foi ele quem primeiro chegou à região.

Segundo o historiador Prof. Zoroastro Vianna Passos, o baiano audaz muito antes do paulista, já em 1555, senão antes, na viagem de Spinoza, viera aos sertões de Sabará. Existem algumas citações de que Borba Gato, quando aqui chegou, assistiu Missa em uma pequena capela já existente. De acordo com os historiadores, o sertanista, capitão Matias Cardoso de Albuquerque, tendo atingido esta região anteriormente, foi designado líder da equipe de Vanguarda da Bandeira das Esmeraldas. O objetivo deste grupo era abrir caminhos e plantar roças locais de pousada e abastecimento da Bandeira que viria logo após<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> <http://www.ferias.tur.br/informacoes/3724/sabara-mg.html> visitado em 30 de agosto de 2010

Moradores do local reconhecem a importância que Roça Grande tem na história de Sabará e confirmam que “[...] Roça Grande é mais velho que o Centro de Sabará e mais velho que Belo Horizonte, o pessoal veio aqui por causa do ouro” (MORADOR LOCAL 06). Havia indícios, já no Séc. XVII, de que essa região era rica em pedras preciosas e em ouro, o que motivou a vinda de grandes levas de mineradores para realizar a exploração dessas riquezas. Ainda segundo estudos do Prof. Zoroastro Vianna Passos (historiador que viria dar o nome ao principal colégio estadual da cidade),

Descendo a serra do Taquaril, Matias Cardoso veio ter às margens do Rio das Velhas [...] aproveitando uma encosta de terra muito fértil com uma fonte de água puríssima de beber, afastada do nível das enchentes e em ponto de boa vedagem, essa Roça Grande converteu-se em pouso obrigatório na travessia para o sertão e formou-se como povoado que, provavelmente, é o mais antigo de Minas que sobreviveu aos outros, no caminho das Bandeiras. Roça Grande ocupou lugar de destaque na história sabarense. Denominado Arraial de Santo Antônio do Bom Retiro da Roça Grande. Teve a freguesia instuída em 1707 e elevada à categoria de Colativa em 1724, com patrimônio doado por Manoel de Borba Gato<sup>14</sup>.

Não se pode afirmar com exatidão, mas existe grande chance, dada à localização geográfica, de que a “água puríssima de beber” aproveitada por Matias Cardoso seja oriunda da mina existente dentro da Fazendinha que até hoje se mantém perene.

O nome Roça Grande é uma redução de Santo Antônio de Roça Grande. Roça Grande porque foi um local de grandes lavouras brancas para abastecimento de alimentos para os mineradores e Santo Antônio devido ao Santo Antônio de Lisboa<sup>15</sup>, um clérigo milagreiro e casamenteiro. Atribui-se a ele vários milagres sendo que, anualmente, durante a semana do dia de seu nascimento ocorre o maior evento de Roça Grande: uma comemoração religiosa em que Roça Grande é visitada por diversos peregrinos e devotos de todo o Brasil inclusive

<sup>14</sup> <http://www.ferias.tur.br/informacoes/3724/sabara-mg.html> visitado em 30 de agosto de 2010.

<sup>15</sup> 13 de junho: Santo Antônio(1195-1231). Antes era chamado Fernando de Bulhões e Taveira. Nasceu em Lisboa. [...]. Morreu aos trinta e seis anos no Convento de Arcela perto de Pádua no dia treze de junho de 1231. No dia do seu enterro, uma terça-feira, 17 de junho, aconteceram muitos milagres. Onze meses depois de sua morte já foi declarado santo e seu culto é um dos mais populares da história. [...]. No Brasil, ele é padroeiro de 478 paróquias e 40 cidades tem seu nome. [...]. Santo Antônio de Roça Grande, distrito de Sabará(MG). A freguesia de Roça Grande foi instituída em 1707. A popular festa se realiza com trezena, alvorada, missa, procissão, fogos e muitas promessas. Há romarias. <http://www.portugal-tchat.com/forum/histoire-portugal/2675-santo-antonio.html> visitado em 31 de agosto de 2010.

do exterior. Nessa ocasião a rua principal é interditada, barracas de alimentos, parque de diversões, venda de artesanatos, shows e programação cultural e religiosa acontecem durante a semana que mais movimenta o bairro.

A exploração de ouro e pedras preciosas é marcante na região, “[...] eu mesmo tirei ouro com a bateia. Aprendi [...]”, relata o morador local 02, “[...] eu também tirei ouro, diamante. Pega mesmo é friagem [...]”, relata o morador local 15.

Passada a fase da mineração, do auge do ouro, assim como várias cidades mineiras, Sabará perde espaço no cenário nacional e entra em declínio. O movimento diminui gradativamente e um ciclo de ostracismo instala-se até o surgimento de um evento histórico que remodela a cidade que é a passagem da Capital mineira de Ouro Preto para a planejada cidade de Belo Horizonte.

Belo Horizonte, uma cidade moderna para a época, com traçado bem definido dentro da Avenida do Contorno distancia de centro a centro de Sabará cerca de 30 Km. Existem várias possibilidades de ligação entre Sabará e Belo Horizonte e Roça Grande fica num desses caminhos. O surgimento de Belo Horizonte e os atrativos advindos com ele fizeram de Sabará um local fornecedor de mão de obra propulsora das atividades desenvolvidas na capital mineira e “[...] atualmente Sabará é caracterizada como um “Município Dormitório”, uma vez que boa parte de sua população desloca-se diariamente para Belo Horizonte para trabalhar e estudar”<sup>16</sup>. Esse fato pode ser notado no grande fluxo de veículos na parte da manhã no sentido Sabará - Belo Horizonte e de tarde na inversão do fluxo.

Belo Horizonte, com vários atrativos, estimula a migração de pessoas de diversas partes do Brasil, principalmente de Minas Gerais, tendo como sua nova modelagem urbana o crescimento desordenado. Surgem bairros periféricos em Sabará, mais próximos de Belo Horizonte do que da própria sede do município como é o caso de General Carneiro, Nações Unidas dentre outros. A pressão demográfica da região metropolitana de Belo Horizonte ocasiona ciclos de ocupação irregular, principalmente nas encostas, por serem

---

<sup>16</sup> Dado retirado do Relatório *Fazendinha Cidadão do Mundo* organizado pelo IMIH para concorrer ao prêmio Cidadão do Mundo do jornal Hoje em dia. Na ocasião a Fazendinha conquista o primeiro lugar na categoria responsabilidade social empresarial

locais de menor interesse das classes mais abastadas. Roça Grande sente esse fenômeno e cresce em ciclos sazonais de ocupação, sendo o último ocasionado pela enchente de 1997 em que várias casas ribeirinhas foram atingidas e “[...] como as casas caíram, o pessoal foi para os morros, aí, aproveitando o ensejo vieram pessoas de outros locais” (pai 05).

Relata um morador local também pai de aluno da Fazendinha:

De 97 para cá, acabou Roça Grande. Teve uma enchente que devastou Roça Grande. Esse pessoal da Pedreira Prado Lopes veio “tudo” para Sabará, esse pessoal de favela. Vários locais foram invadidos, hoje Cruzeiro (Morro do Cruzeiro<sup>17</sup>) já está encontrando com General (General Carneiro<sup>18</sup>), tudo ocupação irregular. Tem parte de General que é estruturada e as partes do morro são “tudo” favela. (PAI 03)

Os moradores locais consideram Roça Grande hoje um local violento, e este aumento da violência deu-se, quando ocorreu a enchente que modificou o ritmo e a paisagem do lugar. Roça Grande, depois do auge da mineração, sempre foi um local periférico com todos os índices negativos que carrega essa condição e que foi intensificado com a derradeira ocupação irregular da década de 90 que se estende aos dias atuais.

Aqui é um lugar que sempre teve vagabundo, porém sempre respeitava a Comunidade, que são os antigos. Infelizmente hoje um menino de 12 anos não respeita ninguém mais. Antigamente a gente conhecia todo mundo, hoje não. (PAI 02)

A Fazendinha fica no coração de Roça Grande com coordenada Geográfica 19°888'S 43°838'W<sup>19</sup>, relevo montanhoso e possui três fontes de água, sendo duas sazonais e uma permanente. A permanente tem vazão de 95 mil litros de água cristalina por dia<sup>20</sup> na época de menor pluviosidade, que são os meses de abril a setembro. Não se pode afirmar que esta seja a fonte mencionada por Matias Cardoso de Albuquerque<sup>21</sup>, mas ela abastece um curso d'água que deságua no rio das Velhas, passando ao lado da antiga capela em que Borba

<sup>17</sup> O Morro do Cruzeiro é limítrofe da Fazendinha na face norte

<sup>18</sup> General Carneiro é limítrofe da Fazendinha na face leste

<sup>19</sup> Plotado no programa de computador Google maps.

<sup>20</sup> Medida pelos alunos do curso de Agroecologia em aula prática de Agricultura Geral seguindo o método da calha e balde.

<sup>21</sup> Líder da equipe de Vanguarda da Bandeira das Esmeraldas. <http://www.idasbrasil.com.br/idasbrasil/cidades/Sabara/port/historia.asp>. Acesso em 28 de agosto de 2010.

Gato assistiu à celebração de uma missa ao chegar na região. No local da antiga capela, “[...] a Igreja de Santo Antônio de Roça Grande foi construída em 1915 [...] uma outra capela, tendo sido conservados apenas os dois pequenos altares junto ao arco do cruzeiro”<sup>22</sup>.

Ao caminhar pela Fazendinha, notam-se três formas de construções que remetem a período remoto, provavelmente feito por escravos que são muros de altura média de 0,70 metros de altura e 0,60 de largura feitos de pedra sobreposta, uma represa próxima a fonte permanente e valas<sup>23</sup>. Essas construções denotam que a propriedade no passado distante foi local de produção de gêneros alimentícios, reforçando a denominação dada à região: Roça Grande.

Na década de 40 do Século passado, a Companhia Ferroviária adquire a propriedade e “[...] constrói em lombo de burro [...]” (MORADOR 12) um hospital particular para atendimento de doenças respiratórias que acometiam seus funcionários, principalmente tuberculose.

Era antigamente o hospital Dom Bosco. Por este lugar ser uma área hospitalar foi considerado um dos maiores “patrimônio” da Comunidade. Era um ambiente muito famoso, todo mundo falava. Até mesmo pela arquitetura, um patrimônio tão especial dentro da Comunidade tão carente. (LÍDER COMUNITÁRIA 04)

Distanciado cerca de 800 metros em linha reta deste hospital, existe outro hospital, este público, o Cristiano Machado que atendia pacientes com hanseníase. Houve impasse entre os participantes da pesquisa, pois não souberam precisar as datas de suas construções, mas sabe-se que foi na década de 40 do século passado e um na sequência do outro. Existe uma semelhança muito grande, no isolamento, nos seus funcionamentos, suas “[...] características são similares. A arquitetura, a finalidade, a construção de criação de suínos, bovinos e aves, pés de Jabuticaba [...]”, relata o funcionário 03.

---

<sup>22</sup> <http://www.desvendar.com/cidades/sabara/outrospasseios.asp> 30 de agosto de 2010.

<sup>23</sup> Antes do advento da cerca de arame farpado era comum o uso de valas para impedir a passagem de criações, principalmente gado vacum e equestre. Essas construções carecem de maiores estudos para verificar a sua datação correta podendo relacioná-la ao evento histórico correspondente

O fato da existência de dois hospitais em um ambiente tão próximo trouxe algumas consequências para Roça Grande.

Conheço lá (a Fazendinha) desde quando era hospital de tratamento de tuberculoso. No entanto, aqui era muito mal visto porque tinha ele lá e tinha o Cristiano Machado que até hoje tem gente leproso. As pessoas vinham de lá (apontando para a Rodovia que passa pelo Distrito que liga BH a Sabará) de ônibus e fechavam as janelas com medo de pegar as doenças: “- Ah, não conversa com este pessoal de Roça Grande não!”, era uma recriminação mesmo. (LÍDER COMUNITÁRIO 03)

A propriedade hoje, denominada Fazendinha, faz parte do cenário de Roça Grande e vem desde a sua origem tendo relação direta com os moradores na construção da identidade local. “[...] quem conhecia a Fazendinha via aqui como um lugar assombrado largado, abandonado, tinha até medo daqui, por causa da história, os leprosos e tal” (ALUNO 03).

Este hospital marcou muito a história de Roça Grande, várias pessoas trabalharam aqui dentro. Aí depois cessou tudo aquilo até mesmo por questão de recurso paralisou. A Comunidade sentiu. (LÍDER COMUNITÁRIA 04)

Essas menções sobre a Fazendinha e o Distrito de Roça Grande reforçam a tese de Castells (1999), quando o autor diz que o local extrapola a geografia e entra em outros conteúdos, principalmente o que foi experimentado ao longo da história daquele lugar.

Ao longo do tempo, o uso da Fazendinha pelos moradores das comunidades locais deu-se de forma autorizada e mesmo sem autorização dos seus administradores na medida em que eles “[...] buscavam lenha, pelo fundo, pelo cafundó, pela rua Santo Antônio, banana, jabuticaba, isso aí eles (os antigos administradores) deixavam [...]”, relata o Líder Comunitário 03. A moradora local 04, ao lembrar a época de funcionamento do hospital, disse que “[...] tinha dia que vínhamos buscar lenha e tinha gente gritando aqui”, eram os internos.

Por ser uma propriedade relativamente grande, 32 hectares<sup>24</sup>, cercada de matas e de relevo montanhoso, fugia da capacidade de gerenciamento. Pode-se notar, nas falas das pessoas envolvidas na pesquisa, que o uso da

---

<sup>24</sup> Cada hectare possui 10.000 m<sup>2</sup>, portanto a Fazendinha possui 320.000 m<sup>2</sup>. Essa medida é a que está no documento, mas, devido à construção de moradias irregulares em terras da propriedade, a área útil é menor.

Fazendinha dava-se em função de seus recursos naturais e das instalações externas tais como a quadra poliesportiva e a piscina. As pessoas não tinham acesso ao prédio principal, este cercado de segredos e mistérios e sempre fechado à Comunidade. Ao longo da pesquisa, os moradores antigos, que faziam uso constante da Fazendinha, entraram pela primeira vez no prédio principal. Salvo morador que teve algum parente que trabalhou no antigo hospital, a grande maioria não conhecia o prédio principal por dentro. “[...] há muito tempo venho buscando lenha. Não entrava dentro das instalações. Era muito feio [...]” (MORADOR LOCAL 08). O fato de não adentrarem na instalação principal fez aumentar ainda mais a mística em torno do lugar que, em função do hospital, levava estigmas de ocorrência de fatos sobrenaturais ocasionados principalmente pelo sofrimento dos antigos internos que vinham acometidos não só pelas agruras da doença, mas pelo abandono a que eram submetidos. Muitos internos, aqueles que não tinham referência familiar, foram enterrados na própria Fazendinha como relata o Morador Local 12, “[...] eram enterrados ali na subida, na parte da direita de quem sobe [...]”. Com o desenrolar dos fatos, a percepção da Comunidade Local sobre a Fazendinha é de que, ao término das atividades do hospital, outros aspectos geralmente negativos foram atribuídos, a ela dado o estado de abandono ao qual ficou submetida durante o passar dos anos.

[...] vinham porque aqui tinha jabuticaba, frutas, quando tinha falta de água o pessoal pegava água na fonte, a Comunidade do Rosário aqui do lado vinha buscar. Aí este patrimônio ficou vulnerável à marginalidade. (Líder Comunitário 01)

Em 1984, o Instituto Metodista Izabela Hendrix adquire a propriedade para uso religioso e de laboratório de pesquisa do Centro Universitário, principalmente dos cursos de Ciências Biológicas e Arquitetura. Segundo o morador local 08, “[...] depois que parou de funcionar o hospital, por volta de 1980, o pessoal fazia muito retiro. Pessoal de fora, até do exterior até uns quatro anos atrás.” Como será relatado a seguir, a Fazendinha, sob posse do IMIH, passa por uma fase de depreciação do patrimônio, surgindo uma nova maneira de percepção do espaço pela Comunidade. De acordo com relato do pai de aluno 03, “[...] o pessoal não passava por aqui. De 84 a 85 foi acabando aqui, 87 então acabou

de vez. Minha mãe não deixava passar por aqui. Diziam que aqui tinha até assombração”.

Aproximadamente durante 10 anos, a Fazendinha foi um lugar de refúgio de criminosos, lugar de consumo de drogas e de programas sexuais. Nota-se ao andar pelas suas matas uma grande quantidade de trilhas, de esconderijos nas encostas que serviram e ainda servem de abrigo a pessoas mal intencionadas. Certa feita, no final do ano de 2007, já com a escola em funcionamento, houve uma fuga da cadeia de Sabará e a Fazendinha foi o local de abrigo. Esse fato teve desdobramentos na rotina da Fazendinha e uma aluna, filha de um policial civil, ausentou-se por alguns dias até a situação melhorar. Em outra ocasião, também com a escola em andamento, um maníaco sexual fez uso das matas da escola como refúgio, causando novamente alteração na rotina da escola. Os alunos, principalmente as alunas, foram avisadas para não andarem pela mata, nem andarem sozinhas na tentativa de minimizar o problema. Dado esse fato, a Líder Comunitária 01, ao ser perguntada sobre qual seria um dos pontos fracos do educandário, respondeu que “[...] um ponto negativo que vejo é o próprio tamanho da área da escola. Para não ser local de passagem ou de esconderijo de malandro, tomar conta dos limites”.

### **3.2 Roça Grande: o Presente**

Aqui serão tratados alguns indicadores de como está, na atualidade, a região para depois entrar na fase de implementação do projeto educacional de Ensino Médio Profissional Integrado, sempre sob o ponto de vista das pessoas envolvidas no processo de implementação e condução da escola.

Atualmente, Roça Grande é dividida nos seguintes bairros: Rosário I, Rosário II, Sobradinho, Cruzeiro, Beira Rio e Beira Linha, Catita, Olaria e Centro de Roça Grande.





FIGURA 01: Vista panorâmica de Roça Grande. Fazendinha marcada com a letra "A" dentro do balão vermelho no canto superior esquerdo da figura.  
Fonte: diagnosticoaguaelazer.blogspot.com

Em 2004, a Rede Colaborativa de Sabará - RCS<sup>25</sup> realiza uma pesquisa<sup>26</sup> para retratar a realidade de Roça Grande tendo como referência a ótica dos jovens sobre essa realidade e com objetivo de "[...] subsidiar o planejamento de ações direcionadas ao segmento juvenil". Essa pesquisa feita com jovens pôde dar uma visão realista da situação dos moradores de Roça Grande e será utilizada neste trabalho para elucidar o contexto em que o projeto Fazendinha insere-se. A Coordenação dos trabalhos foi feita pela Casa da Criança Professor Siqueira e o resultado pode ser conferido a seguir.

Os dados referentes à escolaridade dos pais sugerem um grau acentuado de vulnerabilidade familiar, dada a existência de uma associação estreita entre essa variável e a renda familiar. [...], mais de 60,0% dos pais e das mães dos jovens não chegaram a completar o ensino fundamental. Dentro destes, um segmento mais crítico (em torno de 15,0%) possui pais e mães sem qualquer escolaridade. Em contrapartida, cerca de 30,0% dos pais e mães possuem ensino fundamental completo ou mais, o que representa um potencial a ser explorado. (R C S, 2005, p.12)

<sup>25</sup> ONG que desenvolve trabalhos sociais em Sabará e também em Roça Grande

<sup>26</sup> [...] a amostra da presente pesquisa (397 jovens) corresponde a 28,3% do total da população dessa faixa etária residente em Roça Grande e a 2,6% da população dessa faixa etária residente em Sabará. Esse trabalho teve apoio das seguintes entidades Belgo Mineira, Anglo Gold Ashanti, Vale do Rio Doce, Viação Nossa Senhora da Conceição, Viação Cisne, Paróquia Santo Antônio, Casa da Criança Professor Siqueira.

Se o grau de escolaridade está intimamente ligado à condição de vida, pode-se notar que Roça Grande vive uma condição de baixíssima qualidade de vida.

**TABELA 02: Distribuição percentual dos jovens de Roça Grande segundo os estratos sociais**

<b>Estratos</b>	<b>Número de pontos (conforme tabela 03)</b>	<b>% de jovens incluído no estrato</b>
A	22 a 28	1,30
B	15 a 21	17,60
C	8 a 14	44,10
D	0 a 7	37,00
Porcentagem total		100,00

Fonte: RCS, 2005

A TAB. 02 foi elaborada com a compilação dos dados da TAB. 03 que categoriza o estrato social dos jovens pesquisados em função dos bens existentes em seus domicílios. Foram atribuídos valores a cada bem (Ex.: Rádio - 01 ponto; Aparelho de som com CD – 02 pontos; Videocassete – 3 pontos e Microcomputador – 4 pontos) e se o pesquisado o possuía compunha a somatória para dar o valor a ser enquadrado no estrato social. Se o pesquisado na somatória dos pontos obtivesse mais de 22 pontos entrava para o estrato “A”, se obtivesse entre 15 a 21 pontos entrava para o estrato “B”, e assim sucessivamente.

**TABELA 03: Frequência de jovens de Roça Grande segundo os bens existentes na residência**

<b>Bens</b>	<b>% de pesquisados detentor do bem</b>	<b>Pontos para a composição dos estratos sociais</b>
Rádio	97,5	1
Geladeira ou freezer	92,7	1
Televisor	88,4	1
Aparelho de som com CD	75,4	2
Máquina de lavar roupa / tanquinho	71,3	2
Telefone fixo ou celular	60,3	2
Videocassete	41,2	3
Forno de microondas	18,2	4
Automóvel para uso particular	15,9	4
Microcomputador	5,5	4
Serviço de empregada(o) doméstica(o)	4,8	4
TOTAL DE PONTOS (a compor o estrato social)		28

Fonte: RCS, 2005

Levando em consideração a realidade do local, as informações disponibilizadas pelos jovens, foco da referida pesquisa, revelam que,

[...] as condições de vida em Roça Grande são inferiores àquelas disponíveis para a média do município. Em dois indicadores importantes (coleta de lixo e existência de esgoto sanitário) a situação relatada pelos jovens residentes em Roça Grande é significativamente mais crítica que a situação global de Sabará. (RCS, 2005, p.16)

A RCS fez comparação entre os indicadores disponíveis para o Município e os indicadores referentes à realidade de Roça Grande e chegou-se à conclusão da precariedade em que estão sujeitos os moradores de Roça Grande. Comparando “[...] dois tipos de bens (computador e automóvel) mais comuns nos estratos sociais de renda mais alta, conclui-se que é bem menor em Roça Grande” (RCS, 2005, p.13) quando comparado com a média do Município.

Como retrata a pesquisa da RCS,

[...] confirma a situação de maior vulnerabilidade educacional dos jovens de 16 e 17 anos, ao mostrar que apenas 38,1% destes apresentam o grau de escolaridade que seria esperável para sua faixa etária (Ensino Médio). (RCS, 2005, p. 22)



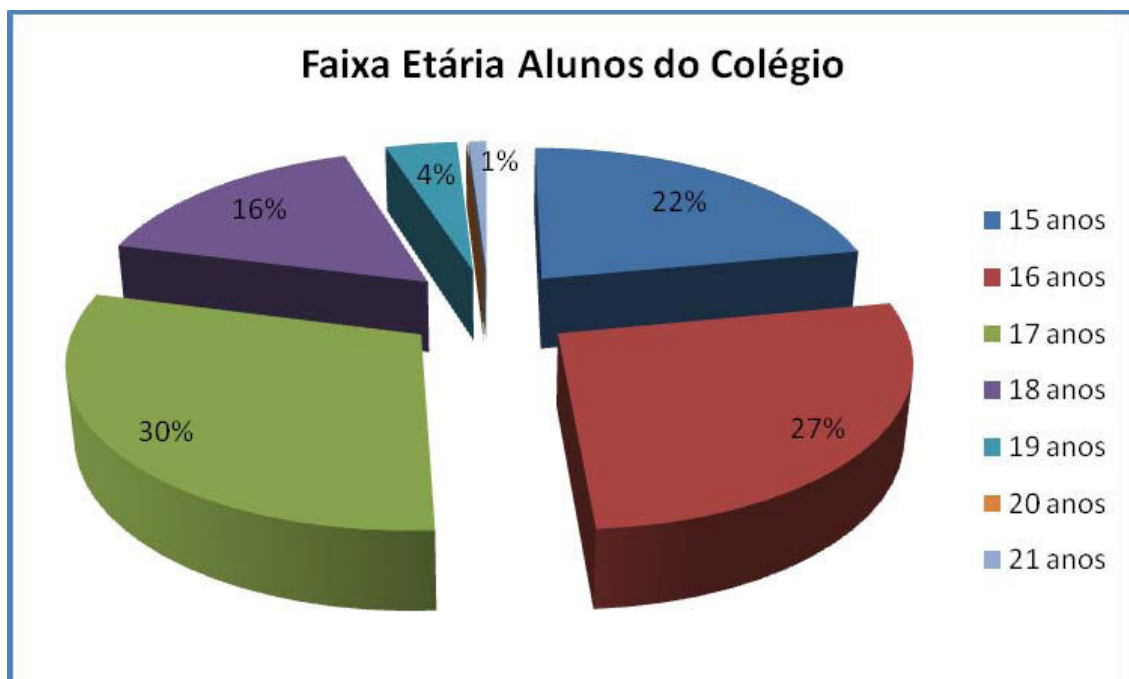
**FIGURA 02: Momento cultural na Fazendinha. Alunos prestigiando apresentação musical de docentes.**

**Foto do Autor: 2008**

Como se pode conferir na foto acima, essa faixa etária entre 16 e 17 anos é a idade da maioria dos jovens que estudam na Fazendinha que apresenta variação entre 16 e 20 anos (RAMOS, 2010).

Referindo-se ainda a pesquisa da RCS, “[...] pode-se estimar que Roça Grande conta com 1.400 habitantes na faixa etária de 12 a 17 anos” (p.19). Se todos os jovens que estudam hoje na Fazendinha fossem de Roça Grande, a contribuição desse educandário em absorver esses jovens seria de 17,14%, pois atualmente existem 242 alunos matriculados. Estudando hoje 22 alunos de Roça Grande, a efetiva contribuição é de 1,57%. Até a data da pesquisa da RCS, um “[...] destaque especial é a ausência de escolas de 2º grau [...]” (p.16), reforçando a pertinência da implementação do projeto da Fazendinha.

Nota-se no gráfico a seguir a maior concentração dos alunos entre a faixa etária de 16 (27%) e 17 (30%) anos, compatível com o perfil do alunado do ensino médio.



**GRÁFICO 01: Faixa Etária Alunos da Fazendinha**

Fonte: RAMOS, 2010.

Ao representar o perfil de uma localidade, é importante fazer a estratificação social como fez também a pesquisa da RCS. Ao analisar os dados referentes à colocação das famílias de Roça Grande no estrato social<sup>27</sup>, pode-se verificar “[...] que a grande maioria se inclui nos estratos C e D, o que confirma o predomínio de uma situação de pobreza” (RCS, 2005, p.13). São números que demonstram que 81,1% da população são da classe C e D. É um índice alarmante.

Se forem levados em consideração os dados disponíveis oferecidos pela RCS, “[...] estima-se que o Regional de Roça Grande tenha cerca de 12.000 habitantes [...]” (p.08), sendo que cerca de 9.732 pessoas estão incluídas nas Classes D e C.

<sup>27</sup> Classe A: 1,3%; Classe B: 17,6%; Classe C: 44,1% e Classe D 37,0 %.

Esses dados demonstram com clareza o contexto em que a escola está inserida. É na tentativa de contribuir para reverter esses péssimos índices de desenvolvimento que a Escola Fazendinha foi pensada.

**TABELA 04: Frequência de acesso a dois tipos de bens: comparação entre a população total de Sabará e os jovens pesquisados em Roça Grande (%)**

Local	% de pessoas que vivem em domicílios com computador	% de pessoas que vivem em domicílios com carro
População total de Sabará (IBGE, 2000)	10,0	29,0
Jovens de Roça Grande (Rede Colaborativa Sabará, 2004)	5,5	15,9

Fonte: RCS, 2005

Ainda sobre a realidade de Roça Grande, basta andar pelo Distrito para conferir as condições em que vive a população. Alguns aspectos da arquitetura local e do cotidiano fornecem subsídios que comprovam os baixos índices de qualidade de vida como, por exemplo, ruas sem asfalto, casas sem reboco e sem acabamento, comércio com atendimento através de grades que separam o consumidor do balconista, vestimentas dos transeuntes, bens de consumo duráveis e não duráveis de baixa qualidade, entre outros.

**TABELA 05: Distribuição percentual dos jovens de Roça Grande, segundo a escolaridade dos pais**

Escolaridade dos pais	Pai	Mãe
Sem escolaridade	15,7	14,5
Ensino Fundamental incompleto	45,9	48,9
Ensino Fundamental completo	10,1	12,2
Ensino Médio incompleto	2,5	2,8
Ensino Médio completo	6,1	4,8
Ensino Superior incompleto	0,5	0,8
Ensino Superior completo	1,5	2,5
Não sabe	8,6	5,1
Não respondeu	9,1	8,4
Total	100,0	100,0

Fonte: RCS, 2005

### 3.3 O IMIH e o seu enquadramento enquanto instituição

No que se refere a esse tema, encontra-se na literatura muito material que versa sobre Gestão Escolar no âmbito do sistema público de ensino. Pouco material versa sobre a Gestão Social do ensino da rede privada, eixo norteador desta dissertação.

Desde que a entidade educacional cumpra com as exigências dos seus respectivos órgãos de regulamentação, seus donos administram da forma que acharem melhor. Sendo a escola particular o local em que pessoas com possibilidade de pagamento de mensalidades optam em colocar seus filhos, são elas que analisam a gestão e, por ventura, se acharem que não está a contento de seus anseios, têm a opção de procurar outra escola. Já para os que frequentam o ensino público, as opções de remanejamento são menores.

O que motiva este estudo da gestão democrática de uma instituição de ensino da rede privada é o fato de a Fazendinha ser um projeto que vem atuar nos problemas que são prioritariamente da competência do Estado. Minimizar a desigualdade social, provimento de educação, profissionalização, promoção do desenvolvimento local são assuntos que remontam à atuação do Estado.

Durante a Gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, as reformas da educação propostas pelo então ministro Bresser Pereira previam, segundo Gohn (2004, p.27) “[...] que as políticas públicas para a área da Cultura, Educação, Lazer, Esporte, Ciência e Tecnologia viessem a ser gerenciadas e não mais executadas pelo estado”.

As OSs<sup>28</sup> e as OSCIPs são parte de um modelo político e de uma orientação filosófica nos quais o Estado é responsável apenas pelo gerenciamento e controle das políticas públicas e não pela execução das mesmas. (GOHN, 2004, p.27)

Sendo a Gestão o processo pelo qual se alicerça o cotidiano de um empreendimento, entendendo-o na sua forma democrática, a gestão social é a

---

<sup>28</sup> OSs: Organizações Sórias; OSCIPs: Organização da Sociedade Civil de Interesse Público.

forma de gestão que pode lograr maiores resultados para o desenvolvimento local de Roça Grande e região e, por isso, identifica-se com esta pesquisa.

Na história da educação brasileira, verifica-se que o termo “gestão” é enfatizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como “*um dos princípios que devem reger o ensino*” (art.3 inc. VII). O artigo 14 define que os sistemas de ensino devem estabelecer “normas” para o desenvolvimento da gestão democrática, e que estas, por sua vez, precisam estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema. (BUZO & MACHADO, 2008, p.102)

A lei que dá as Diretrizes e as Bases da Educação no Brasil, a LDB é muito clara. quando ela versa sobre a gestão democrática e dá liberdade para cada sistema de ensino achar uma maneira de atingi-la.

Mesmo tendo a LDB como fomentadora da gestão democrática, há de se entender como se processa no nível da escola privada.

A despeito das mobilizações para que a gestão democrática do ensino fosse incluída na Constituição sem restrições, manobras de grupos conservadores no Congresso Nacional, se não conseguiram expurgar a expressão em sua totalidade, terminaram por limitá-la ao ensino público. (MENDONÇA, 2000, p.126)

O projeto Fazendinha é uma iniciativa educacional incentivada, mantida, gerenciada pela iniciativa privada visto que o Estado brasileiro não conseguindo dar conta da demanda de educação abre possibilidade para que outras iniciativas educacionais preencham esta lacuna, dividindo com ele a responsabilidade de melhoria da sociedade.

As organizações sem fins lucrativos surgem como alternativa de mudança e como possibilidade de dar maior eficácia a gestão pública. Isso, contudo, não significa a substituição das organizações públicas, mas a transferência, para organizações privadas autônomas, que privilegiam os interesses coletivos, de competências do Estado no atendimento das demandas sociais da população. (JUNQUEIRA, 2008, p.92)

Essas lacunas deixadas pelo estado permitem que instituições pratiquem em seus estabelecimentos a educação e, no caso da Fazendinha, uma Educação Profissional onde se espera que partes desses alunos venham a compor o quadro do funcionalismo público, da iniciativa privada e do terceiro setor, numa “parceria” entre os três setores. O Estado passa a ser nesta ocasião não mais o administrador direto nem o financiador exclusivo, mas sim um parceiro



pontual que além de regulamentar as ações da Escola, poderá, dependendo do grau de articulação da escola, estabelecer repasse de recursos na forma de convênio, verbas de subvenção e prestação de serviços e de infra-estrutura.

Da polarização do Estado versus mercado ganham força a abertura econômica, a privatização de órgãos públicos e as reformas administrativas. O Estado brasileiro, que não vivenciou as políticas inerentes ao Estado de Bem-Estar Social, incorpora teoricamente as estratégias ligadas à redução de suas responsabilidades, principalmente no âmbito das políticas sociais. Com isso, a descentralização passa a ocupar uma posição de destaque nas mudanças, delineando políticas do modelo neoliberal na ação estatal. Nesse momento (a partir dos anos 80), o Estado incorpora a preocupação no sentido de modernizar as suas estruturas e os seus instrumentos de controle, objetivando a eficiência e a eficácia na prestação de serviços públicos, com qualidade. (BUZO; MACHADO, 2008, p. 99)

A iniciativa privada de ensino está legitimada pelo Estado em desempenhar um papel que doravante seria dele, a de educar seus concidadãos.

Esse estímulo deu-se com maior intensidade após a abertura política brasileira experimentada depois de 1984. Aprimora nesse momento o modelo liberal de ensino patrocinado pela iniciativa privada em diversas áreas, inclusive na área da educação formal.

A questão da descentralização como caminho para democratizar a educação formal vem sendo estimulada desde a década de oitenta, como mostram os planos educacionais gestados nesse período (80/90), cujas metas visavam à perspectiva de melhorar a produtividade do sistema. Meta essa, reconhecida pelos setores da sociedade, pelo caminho da implementação de novas formas de gestão educacional, privilegiando o eixo da qualidade e modernização da gestão, justificando-se pelo fato de ser a política educacional definida preferentemente pelo poder público, com o objetivo político de produzir mais e melhor, com menor custo. (BUZO; MACHADO, 2008, p.99)

Dessa maneira, a iniciativa privada com fins lucrativos afirma-se no campo da educação pelo fato de ser uma área altamente rentável, com retorno financeiro seguro e que recebe guarita do estado que quer dividir com a sociedade a responsabilidade da educação. A gestão escolar desses estabelecimentos de ensino privado justifica-se pela adoção do modelo de gestão estratégica, gerencialista, pois a natureza mercadológica lucrativa assim exige. Sob o prisma da iniciativa privada, se o estabelecimento não operar com suas finanças saudáveis, ele sucumbe, portanto as atenções serão voltadas para a

otimização de custos, maximização de lucros (para o caso de instituição com fim lucrativo) e excedente (para o caso de instituição da rede privada sem fins lucrativos). Da sustentabilidade financeira da instituição sem fins lucrativos nota-se que

a principal característica das organizações do terceiro setor é a sua finalidade social. O não provimento de lucro não elimina, *a priori*, a possibilidade de existir excedente financeiro, mas obriga a que esse excedente seja reinvestido integralmente na própria organização. Ao gerar *superávit* essas organizações provêm sua *autossustentabilidade*. (JUNQUEIRA, 2008, p.93)

As instituições de ensino regidas pelo direito privado sem fins lucrativos<sup>29</sup> levam uma ligeira vantagem sobre as demais<sup>30</sup> na possibilidade de estabelecer uma gestão democrática, pois têm o imperativo dinâmico, característico do segundo setor, com conotações de primeiro e terceiro setor na atuação social. Ou seja, esse tipo de organização “não lucrativa” tem as prerrogativas de ser um ambiente para fluidez da gestão democrática. Basta que os principais dirigentes ou mantenedores dessas instituições estejam abertos ao compartilhamento da gestão através de negociações políticas. É importante também que o público assistido tome postura propositiva perante a entidade que trabalha em prol de seus interesses.

Não sendo o IMIH uma instituição pública e não sendo também uma instituição jurídica com fins lucrativos, embora ordenada pelo direito privado, ocupa um lugar importante no cenário nacional em dividir com o estado a possibilidade de oferecer serviços em diversas áreas. Dessa maneira, esse tipo de organização do terceiro setor, além de dividir com o estado a responsabilidade, muitas vezes é vanguarda em demonstrar como se pode prestar serviço de maneira dinâmica, com qualidade e, pelo efeito da capilaridade inerente a esse setor, atingir áreas em que o estado ainda deixa vagas.

O terceiro setor, compreendido como a rede de organizações privadas, sem fins lucrativos tem apresentado como uma alternativa gerada pela sociedade para canalizar esforços para a consecução do desenvolvimento social. Hoje, essas organizações já são incontáveis e atuando em campos diversos como arte e cultura, educação, recreação, saúde, assistência social, defesa de direitos humanos e de

---

<sup>29</sup> Institutos, Fundações, Associações, OSCIP's e Organizações Não Governamentais – ONG's.

<sup>30</sup> Escolas Particulares que tem um dono ou um grupo de donos abarcando desde o ensino pré-escolar às pós-graduações.

minorias, feminismo, ambientalismo, desenvolvimento comunitário, fortalecimento de organizações de base. (JUNQUEIRA, 2008, p.90)

Com a versatilidade conferida a instituições como o IMIH, será aprofundado a seguir o estudo do entendimento de como a Fazendinha estabeleceu-se e vem sendo gerida, tentando identificar traços de compartilhamento de gestão com os atores sociais e/ou possibilidades de uma gestão democrática.

### **3.4 A Fazendinha e o início do projeto social: o educandário.**

Com a dinamicidade de gestão do IMIH, pode-se notar a rapidez com que o projeto foi pensado e implementado na sua forma atual.

O Instituto Metodista Izabela Hendrix, em 2006, troca de administração e esta mostra-se mais sensível às causas sociais e implementa ações que reordenam a filantropia da instituição mais próxima à sua missão.

A Fazendinha, reflexo de uma situação econômica desfavorável em que se encontrava o IMIH, estava em 2007 em um processo de depreciação acentuada pela inexistência de manutenção adequada. Dessa feita, sua manutenção, como propriedade da instituição, foi questionada e a possibilidade de ser disponibilizada à venda foi cogitada ao ponto de ser feito um inventário do seu valor que na época não superou o valor da compra. Dois fatores contribuíram para o baixo valor de uma possível venda que foram a depreciação do imóvel e as ocupações irregulares em seus limítrofes. Mas sua venda também não podia ser concretizada, pois “[...] esse imóvel estava como garantia em operações de banco, então ele nem podia ser vendido, mesmo com toda depreciação [...]”, relata o Administrador 01.

A possibilidade de recuperação de um patrimônio importante para a Instituição, atribuindo uso que vai ao alcance da missão institucional pareceu uma saída razoável para resolução tanto do destino do imóvel como de consolidação da missão institucional. O programa de educação

[...] surgiu da necessidade de recuperar um patrimônio. O lugar conhecido como Fazendinha ficou abandonado durante dois anos e

meio e estava sendo extremamente depreciado pelo tempo. É um patrimônio de uma instituição que precisava recuperar sua saúde financeira e precisava dar uma destinação. Em cima desta ideia de recuperação do patrimônio diversas ideias surgiram para serem implantadas na Fazendinha e uma delas foi a da Escola Agroecológica. (ADMINISTRADOR 01)

A fala a seguir expressa o sentimento que a Comunidade tinha em relação ao momento que passava a Fazendinha até 2007. Esse sentimento era de perda de um patrimônio importante, de confirmação de que a Fazendinha faz parte da identidade comunitária e de vontade dos moradores locais de fazer algo em prol daquele ambiente. “[...] “a gente” vinha pensando que tinha que ocupar com alguma coisa, uma pena um patrimônio desses ficar jogado, este prédio” diz o morador 12. Essa fala pode ser estendida e generalizada a todos os participantes da pesquisa que tiveram de alguma forma contato anterior com a Fazendinha na forma como ela apresentava-se, alinhando-se ao sentimento que Agnew (1987) disse sobre a visão do local como *sense of place*, ou seja, a construção do sentimento local, de pertencimento. Esse sentimento está na memória das pessoas que viveram a Fazendinha e/ou receberam informações dos antigos que tiveram algum contato com o lugar. Enquanto propriedade rural, pouca memória existe e pouca informação foi extraída com a pesquisa de campo. Já na condição de hospital, a lembrança está viva nas pessoas e quanto mais se aproxima dos tempos atuais, mais as memórias estão frescas, reforçando a necessidade do registro constante.

Assim, após ser apresentada a proposta do educandário às instâncias deliberativas do IMIH, em 20 de setembro de 2007, começa a primeira turma a estudar na escola. Primeiramente e até o final do ano de 2007, só havia o curso de Agroecologia e, a partir de 2008, há a oferta também do curso de Gastronomia. Para melhor adequação às normativas do MEC, o curso Técnico em Gastronomia passa a ser Técnico em Cozinha.

A Fazendinha está dentro do projeto da escola de trabalhar bolsa numa visão de inclusão social. Há bolsa no Centro Universitário para países em reconstrução como Kosovo, Haiti e a Fazendinha foi uma perspectiva de uma ação que está dentro do pensamento da igreja de trabalhar com pessoas em situação de risco dando condições de superação, de crescimento, de emancipação dentro do viés da educação. (ADMINISTRADOR 02)

No Projeto Político Pedagógico do IMIH, o seu conteúdo norteia a atuação da escola e, em determinado momento, justifica sua implementação na medida em que

[...] os processos de mudanças sócio-ambientais orientados por uma perspectiva de sustentabilidade e equidade social dependem diretamente de ações relacionadas à educação. A criação de cursos para formação de técnicos/as em Agroecologia/Cozinha repensa as formas de interação da agricultura familiar e comunitária e com uma formação diferenciada também em agricultura urbana e periurbana, em acordo com o espaço regional onde esta inserida, pretende gerar um conjunto de ações que refletem a valorização das culturas locais, respeito ao meio ambiente, e de economia solidária. (PPP, p.22 e 23)

Assim, conhecedora da realidade local pela vivência proporcionada na Fazendinha, a administração do IMIH implementa uma Escola de Ensino Profissional de Nível Médio Integrada nos Cursos de Agroecologia e Gastronomia para agir, contribuindo com o desenvolvimento local na melhoria da qualidade de vida dos moradores locais pelo acesso a uma educação diferenciada.

Daquele momento em diante, a ação filantrópica do IMIH, que antes era feita na forma de abatimento do valor das mensalidades do público da escola central, passa a ser destinado na forma de bolsa integral a jovens mais desfavorecidos.

[...] a Fazendinha hoje, [...] contribui para a gente cumprir a cota de filantropia, então todos os recursos de filantropia que teriam que ser destinado às bolsas do colégio ou da universidade daqui dos bairros nobres, essas bolsas foram destinada para lá. O investimento da escola foi em cima do propósito de dar sentido àquelas comunidades do entorno, resgatar o imóvel e resolver a questão da filantropia e também pela missão como instituição confessional metodista. (ADMINISTRADOR 01)

Pergunta-se então: qual foi o envolvimento da Comunidade Local no momento da implementação da escola? Um momento importante que moldou o projeto. A pesquisa buscou saber o quanto os atores locais participaram do processo, sendo eles o foco principal da atuação do IMIH naquela região. Para que a comunidade pudesse participar, seria importante que se criasse um ambiente de diálogo. Os argumentos para a construção da EEMPI foram pautados nos indicadores sociais expressos em documentos existentes e não por estudos de diagnósticos feitos pelo IMIH.

O Desenvolvimento Local pressupõe que a **comunidade assuma (não apenas participe** em sentido geral [...] os diferentes processos vivenciados, para que busque a melhoria de vida de seus componentes, vez que tal ato de assumir acontece entre os integrantes enquanto agenciadores do processo e não como meros expectadores. (COELHO; ÁVILA, 2009, p.104)

Reside aqui uma questão central dos projetos sociais. Para fugir da lógica do pensamento tecnocrático verticalizado (TENÓRIO, 1998) e do poder despótico fruto da cultura clientelista (FILHO, 2008) é que existe a diferença entre o Desenvolvimento Local – DL e o Desenvolvimento **no** Local – DNL (ÁVILA 2000). Reforçando aqui, há diferenças entre o Desenvolvimento Local - DL do Desenvolvimento no Local – DNL?

No primeiro caso, os agentes externos são os promotores do desenvolvimento e a comunidade apenas se envolve participando. No segundo, a própria comunidade assume o agenciamento do seu desenvolvimento e os agentes externos são os que se envolvem participando, inclusive no sentido de “combustíveis” e “baterias” que acionam o “motor da comunidade” para que ela mesma pouco a pouco se torne capaz de tracionar o progresso de suas condições e qualidade de vida, sob todos os pontos de vista (social, econômico, cultural, etc.), inclusive no que se refere à contínua atração e metabolização de contribuições exógenas alimentadoras. (ÁVILA, 2000, p.69)

O agente externo também chamado de exógeno (SILVEIRA, 2001), ao qual se refere os autores, nesse caso é o IMIH que, sendo de “fora da comunidade” até então, propõe-se a atuar na melhoria da qualidade de vida daquela localidade.

Segundo informações coletadas na pesquisa, houve uma articulação com o poder público local, inclusive com formalização de convênio. A atuação da Prefeitura deu-se na forma de serviços da Regional Roça Grande pontualmente na desobstrução de tubulação de drenagem, nivelamento do estacionamento, abertura de tanque de piscicultura e também na viabilização de transporte dos alunos em dois eventos, um curso em Belo Horizonte e uma visita técnica à Exposição Agropecuária de Belo Horizonte, ambos de um dia. Houve a sinalização da prefeitura em abrir uma nova via de acesso à escola com recursos do PAC, mas não foi concretizada. Chegou a estar na escola um funcionário da prefeitura estudando as possibilidades de trajeto da via que ligaria Roça Grande a General Carneiro pela escola.

Houve conversas com a prefeitura de Sabará. Esta proposta foi apresentada ao prefeito, ao secretário de planejamento da época e eles deram apoio e depois foi implementado o curso de gastronomia e foi com base no que a cidade pediu à instituição para contribuir para a região. (ADMINISTRADOR 01)

O curso de Agroecologia, que teve início em setembro de 2007, foi de iniciativa total do IMIH que contratou um grupo de profissionais<sup>31</sup> para pensar a proposta, que foi aceita pelo Conselho Diretivo da instituição. Posteriormente, como demonstra a citação anterior, o curso de Gastronomia foi aberto em função de sugestão do Poder Público Local, que governara o município, que tem forte atividade no ramo do Turismo patrimonial e gastronômico.

Porém as relações com o poder público local nem sempre foram tranquilas na medida em que políticos membros do Legislativo Local ou com pretensões de serem vereadores quiseram capitalizar em cima da proposta, tentando atribuir a vinda da escola a desdobramentos de seus esforços e suas articulações.

A relação com o poder público local, segundo o pai de aluno que também é funcionário da instituição desde a implementação da proposta, elucida esse atrelamento.

A prefeitura veio nos procurar. Na realidade eles queriam tirar proveito deste projeto. Porque a política de Sabará infelizmente é assim. Eles querem tirar proveito. Vieram aqui oferecer o almoço para amanhã ou depois colocarem um placa de que a prefeitura de Sabará dizendo que foram eles que trouxeram o Izabela Hendrix para cá. O que não é realidade. Então a rede metodista ela não se envolve com política, então ela não aceitou. E fez muito bem, senão... (PAI 03)

Como de fato, logo após o início das atividades escolares, na ponte de entrada do Distrito, um político local colocou uma faixa com o dizer: “A Comunidade agradece ao vereador Burlôncio<sup>32</sup> por ter trazido o Izabela Hendrix à Roça Grande” sendo que o referido político não participou do processo.

Por outro lado, a Funcionária 07 atribui à administração da escola o afastamento dessa parceria pelos fatos descritos anteriormente.

---

<sup>31</sup> Um produtor rural, advogado e especialista em Administração Rural; uma bióloga e mestre em Algas; e uma educadora física, mestre em educação. Todos profissionais com fortes trabalhos sociais vinculados à área rural.

<sup>32</sup> Nome fictício.

A prefeitura nos procurou o ano passado (2009) para fazer uma parceria, teve reunião com diretores da Fazendinha, mas a coisa morreu, seriam pequenos cursos que a prefeitura iria oferecer e a Fazendinha entraria com o espaço. Ia abrir para a Comunidade. A questão é a postura dentro do IMIH que não prioriza. (FUNCIONÁRIA 07)

A participação do Poder Público em processos e programas sociais é de uma capacidade inimaginável de potencialização das ações. O Poder Público tem uma capacidade em infraestrutura, uma capacidade de mobilizar recursos que, se bem trabalhada, pode trazer benefícios ao programa. Mas para que isso ocorra, há a necessidade de planejamento, de definição de papéis, de clareza e transparência para que não traga desgastes para o poder público e para entidades parceiras nem para o público a ser trabalhado.

### **3.5 A Comunidade Local e o Processo de implementação da proposta educacional**

A Fazendinha, como visto anteriormente, na sua reutilização, foi pensada para atender à Comunidade carente local na forma de Escola de Ensino Profissional Nível Médio Integrado nos cursos de Agroecologia e posteriormente Cozinha. Feita a articulação com o poder público local, passa-se para a fase de envolvimento da comunidade. Esse momento marcou sobremaneira o cotidiano da escola e o público atendido, a postura dos alunos e seus familiares em relação ao projeto e a forma com que a comunidade local interage com a escola.

Com a proposta elaborada e aprovada dentro das instâncias decisórias do IMIH, a equipe que a elaborou articula com as lideranças locais reuniões para explicitar as intenções do IMIH com relação à Fazendinha. A interlocutora inicial desse processo foi a presidente da Associação de Bairro da época que convidou os demais líderes para uma primeira reunião. Confirma a Líder Comunitária 04.

Eu participei de uma reunião em 2007. Já era o pessoal do Izabela. Eu participei de duas reuniões onde o pessoal já estava fazendo andamento desta unidade do Izabela Hendrix. Eu participei de duas



reuniões uma aqui (na Fazendinha) e uma no CRAS<sup>33</sup>. (LÍDER COMUNITÁRIA 04)

Após os primeiros contatos e reuniões com as lideranças locais, a direção do IMIH, junto com as lideranças contatadas começaram a divulgação do projeto. Foram diversas as formas de divulgação da proposta, nas igrejas, na forma de panfletos, nas escolas estaduais e municipais de Sabará e no boca a boca via os funcionários que foram contratados para começar o processo de revitalização da Fazendinha.

A revitalização deu-se em duas frentes. Uma de reforma no prédio principal para transformar as instalações projetadas, outrora para ser hospital, em salas de aula, banheiros, enfim, mudança na arquitetura interna de hospital para educandário. A outra frente foi a parte externa, o pátio e as matas ao redor (foram roçados seus sub-bosques). Houve uma preocupação da administração do IMIH de preservar ao máximo a fachada do prédio principal, fazendo as alterações na parte interna, numa atitude de respeito ao patrimônio. Outra medida tomada pela administração foi a de preservar ao máximo a vegetação, retirando apenas o que estava realmente atrapalhando.

A proposta de educandário foi elaborada internamente no IMIH, tendo suas motivações citadas. A alternativa apresentada pela equipe contratada para pensar o funcionamento da Fazendinha foi a constituição de um Núcleo Universitário de Desenvolvimento que teria como objetivo

[...] atuar com atividades de natureza distinta, basicamente atividades de ensino – cursos técnicos e universitários, extensão universitária, e projetos sociais. Neste contexto acontecerá a atuação filantrópica do Instituto Isabela Hendrix. (PROPOSTA 2007, p.01)

Em nenhum momento a Comunidade foi questionada pela direção do IMIH para saber qual seria a melhor forma de uso do espaço, se uma escola era o que a comunidade necessitava, se a comunidade tinha interesse em fazer algum outro uso diferente daquele que vinha sendo planejado, enfim não houve envolvimento da comunidade na elaboração do projeto para aproximação do conceito de local definido por Vidal (2005), quando se refere que o local são as necessidades do indivíduo e que para atender as necessidades individuais o

---

<sup>33</sup> CRAS: Centro de Referência em Assistência Social – Regional Roça Grande.

conjunto da sociedade deve ser incitada a participar no chamado pacto social para o desenvolvimento em que saem da inércia e se empenham em melhorar suas condições de vida. A Comunidade entra no processo a partir do momento da divulgação da proposta, como explicita a funcionária 07.

O projeto já veio pronto da central, aí começou envolver as pessoas, até mandaram uma carta para a igreja comunicando que abriria um colégio se houvesse interesse da igreja e se tivesse alunos com disposição de estudar no colégio. (Funcionária 07)

Com a articulação inicial, a escola era para começar a funcionar em junho de 2007, mas como diz o reitor da época, “[...] devido ao atraso nas obras de infraestrutura foi necessário adiar a inauguração.” Como a ideia inicial era a “[...] de trazer jovens que estavam fora da escola”, não haveria problemas, pois os alunos já estavam sem estudar na ocasião. Ainda, segundo o reitor, mesmo que as obras ainda não estivessem totalmente acabadas, em setembro, para coincidir com “[...] a abertura das comemorações de aniversário do IMIH (sendo fiel à origem e atualizando o seu testemunho social) [...]”. No dia 20 de setembro, é realizada a cerimônia de abertura da escola.

Assim procedendo, o IMIH perde a oportunidade da comunidade participar da construção de um projeto que atendesse, de forma mais abrangente, a ambos os interesses. Pode ser que o projeto pensado em conjunto fosse exatamente igual ao que existe, mas com a diferença de a comunidade ter respaldado e entendido melhor a proposta do educandário. O modo como aconteceu a implementação da escola, impediu que os atores locais entendessem de forma mais apropriada o projeto.

Segundo levantamentos da pesquisa, existiu, em determinado momento, uma orientação de aproximação da escola com a comunidade no decorrer das atividades. Se, durante a implementação da escola, pouco diálogo aconteceu com a comunidade, ao longo das atividades escolares o diálogo poderia ser aprofundado.

Quando nós entramos aqui era para fazer a ligação entre a Comunidade e a escola, através do curso técnico, hoje a gente não vê nada disso, da ligação entre a Comunidade e a Escola. Havia um projeto da escola plantar e vender para a Comunidade. Houve uma proposta de formar uma cooperativa. Houve envolvimento do pessoal

da faculdade Izabela dizendo que seria mais na forma de associativismo. Mesmo assim parou. (Aluno 02)

Circunstâncias levaram a direção a iniciar as atividades educacionais em setembro de 2007. Assim procedendo não difere da maioria dos projetos de desenvolvimento existentes. Pouca consulta é feita aos atores locais para que eles possam ser protagonistas das transformações advindas do projeto de desenvolvimento, trazendo vários desdobramentos que questionam a sua pertinência, pois na falta do diálogo são atendidas mais as necessidades daqueles que propõem o projeto do que as necessidades das pessoas que vão ser “beneficiadas” por ele. Na necessidade de aplicar um recurso, no atendimento de metas gerenciais estabelecidas, na possibilidade de promoção da imagem dos que querem implementar o projeto e no entendimento que os atores locais podem “complicar”, elimina-se a possibilidade de abertura de diálogo entre as partes.

O processo de implementação e de condução de um projeto, se for em diálogo franco e aberto com os atores locais, divide a responsabilidade e pode criar um sentimento de que pode interferir em prol de suas vidas.

Essa visão de que podemos ser donos da nossa própria transformação econômica e social, de que o desenvolvimento não se espera, mas se faz, constitui uma das mudanças mais profundas que estão ocorrendo no país. Tira-nos da atitude de espectadores críticos de um governo sempre insuficiente, ou do pessimismo passivo. Devolve ao cidadão a compreensão de que pode tomar o seu destino em suas mãos, conquanto que haja uma dinâmica social local que facilite o processo, gerando sinergia entre diversos esforços. (DOWBOR, 2007, p.76)

Essa postura reforçou o sentimento que, para atingir melhorias na qualidade de vida, é necessário vir de fora uma entidade, um alguém ou algo que trabalhe para a mudança da realidade local.

A Comunidade Local já vinha de um processo de baixa auto-estima, de inércia, de uma condição passiva frente aos acontecimentos. A maneira com que o projeto foi implementado não acentuou ainda mais essa condição relegada a passivas vítimas do sistema? Até que ponto o IMIH contribuiu ainda mais para essa postura, a de que só agentes externos podem mudar a realidade local?

Desde que eu me conheço por gente é muito difícil dar alguma coisa certo em Roça Grande, na época que a escola chegou eu estava fora da Comunidade. Aqui era muito perigoso [...]. A questão do emprego não só dos moradores, mas gente de fora. O crescimento do próprio adolescente, pois eles não se sentiam mais como pé rachado, pois se a gente pode estudar numa escola dessas. Na minha opinião, o que influenciou o crescimento do bairro foi a chegada da escola". (FUNCIONÁRIA 02)

A baixa autoestima é uma característica que se pode notar em vários momentos, dada a fatores históricos e à condição de exclusão social em que vive a maioria dos moradores.

Aqui em Roça Grande fica um povo na praça pedindo esmola, isso é antigo em Roça Grande. Chegou um padre há oito anos atrás e foi feito um levantamento que existem pessoas que não precisam e quem precisa as vezes tem vergonha de pedir. As necessidades eram de alimentos, remédios, vestimentas. O Projeto Pão de Santo Antônio foi criado para tirar as pessoas da praça. Foi feito um trabalho dentro da própria igreja, pois eram os romeiros que alimentavam esta cultura. O Padre Juliano passou a recolher as doações e fazer a distribuição a quem realmente precisa. (FUNCIONÁRIA 07)

Entidades, agindo muitas vezes de boa fé, reforçam a condição de exclusão social, de incapacidade de mudar de condição por vias próprias das pessoas e de que é necessária uma ajuda externa senão o insucesso é inevitável.

Por outro lado, a atuação de uma entidade exógena pode ter um impacto menos negativo, na medida em que trabalha para fornecer ferramenta que aumente a capacidade do público atendido de sair de uma condição e ir para outra melhor, quando adota uma perspectiva participativa e de educação para transformação da realidade local. A atuação nesse caso é um meio e não o fim da ação social. Sendo um projeto de educação para esse fim vai ao encontro da próxima citação.

A ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a essa compreensão e à necessidade de se formarem pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. [...] Para termos cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada, e isso começa cedo. A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la. (DOWBOR, 2007, p.09)

Quando uma entidade seja ela pública ou privada toma uma iniciativa em pro do desenvolvimento de uma região, ela pode realçar a condição de fragilidade

social em que a região vive. É o que aconteceu com a vinda do CRAS<sup>34</sup> para Roça Grande em 2009. Sabem os moradores que o CRAS atua em locais com baixos Índices de Desenvolvimento Humanos – IDH e sua vinda reforçou, em algumas pessoas, aspectos negativos. A dúvida aqui reside na quantidade e qualidade de ações desempenhadas pelas entidades assistenciais para reverter a imagem de exclusão social que estão imersas na mentalidade das pessoas assistidas.

Na medida em que a dignidade é minada, reforçando a condição de que necessita de ajuda, pode-se convencer o indivíduo de que realmente é incapaz de por vias próprias melhorar de condição.

A fala a seguir reforça o sentimento de baixa autoestima e da vinda de um agente externo.

Eu quando ouvi falar que uma instituição de renome, nossa, uma escola de peso como o IMIH viria para Roça Grande. Teve aquela expectativa, não ia dar certo. Uma escola dessas aqui em Roça Grande, pensávamos que não ia dar certo. Tanto que minha filha que cursava o primeiro ano não quis arriscar começar de novo e ter a possibilidade de perder o ano. O nome da instituição é importante, pesa muito, mas aí nós ficamos com aquele medo que não ia dar certo eu pra mim não iria para frente. (FUNCIONÁRIA 01)

A Fazendinha é o caso de um processo que visa ao desenvolvimento pelas vias de um projeto escolar e, embora a educação oferecida realmente seja diferenciada, como afirma o Aluno 05 “[...] eu já comprovei, tanto é que o ensino nosso do início do ano (2º ano) é o que em outras escolas aprendem no final do 3º ano”, a construção da proposta não se deu de forma coletiva, contradizendo o que preconiza o PPP do IMIH sobre a emancipação do indivíduo e a construção da democracia participativa na formação da consciência cidadã.

A responsabilidade escolar nesse processo é essencial, pois precisamos construir uma geração de pessoas que entendam efetivamente o meio onde estão inseridas [...] todos somos responsáveis pela construção de sociedades sustentáveis. Isso significa promover a valorização do território e dos recursos locais (naturais, econômicos, humanos, institucionais e culturais), que constituem o potencial local de melhoria da qualidade de vida para

---

<sup>34</sup> CRAS: Centro de Referência em Assistência Social. Sua vinda para Roça Grande ocorreu em 2009. O CRAS é um importante equipamento da política pública de assistência social.

todos. É preciso conhecer melhor este potencial, para chegar à modalidade de desenvolvimento sustentável adequada à situação local, regional e planetária. (DOWBOR, 2007, p.87)

Um grande desafio que as ações sociais devem enfrentar é como auxiliar na melhoria da qualidade de vida do público atendido sem tirar-lhes a dignidade, o brio e a coragem. O que foi passado para as pessoas da comunidade por intermédio dos líderes comunitários envolvidos na disseminação da ideia foi que estudariam na escola pessoas que estivessem em risco social.

Também, no jornal saiu que era pra menino de alto risco, entendeu? [...] eu como mãe posso estar enganada, mas se for para menino de risco eu tenho consciência tranquila que os meus meninos não são. Pois menino de risco para este povo é quem rouba, quem mexe com droga, convive com violência. Aqui em Sabará infelizmente tem muito disso. (PAI DE ALUNO 01)

Essa postura pode ser vista também no alunado. Uma ocasião em que houve uma matéria televisiva sobre o Projeto Fazendinha, foi dito que estudavam na escola meninos e meninas em risco social. Houve uma repercussão negativa muito grande dentro da escola. No dia seguinte à reportagem, os alunos sentiram-se indignados, pois aceitam a condição de pobreza, mas de risco social não.

O pouco envolvimento da Comunidade, ou melhor, o envolvimento por intermédio de lideranças levou à propagação da proposta principalmente para as suas pessoas mais próximas e a pesquisa detectou distorção entre o público atendido e o público que a instituição propôs-se a atender.

Até por isso o pessoal ficou chateado comigo me cobrando que eu havia dito que só era pessoal de área de risco e praticamente esse pessoal não entrou. Foi colocado muito aluno que não atendia este perfil, mas que eram parentes do líder comunitário que moram aqui em cima em área boa, que não são necessitados, o pessoal do centro de Roça Grande. (LÍDER COMUNITÁRIO 03)

Fosse feita uma análise mais detalhada do perfil do alunado que estuda na Fazendinha, talvez o resultado fosse díspare daquele desejado na proposta inicial da Escola. Ao menos é a percepção de algumas pessoas da comunidade local. A dificuldade talvez seja a de detectar qual é a verdadeira condição do alunado. “Hoje se vê que a maioria das pessoas que estudam lá são de fora, são do centro de Sabará, hoje são cinco ou seis vans que sobe lá em cima.”

(LÍDER COMUNITÁRIO 03). Essas distorções poderiam ser evitadas, se houvesse um maior diálogo com a comunidade local, dividindo com eles a responsabilidade de, inclusive, selecionar o público que realmente se enquadraria no perfil proposto. E o perfil do alunado poderia ser levantado mediante negociação com os atores locais num processo de gestão social baseado no modelo político (RIZZATI, 2003) de conciliar interesses entre a representação social e a escola. Os atores locais seriam, nesse caso, as pessoas que fariam a triagem dos alunos, vendo realmente quem são aqueles que se enquadram no programa. Os atores locais por viverem o dia a dia dentro da comunidade sabem quem são as pessoas e suas condições que não podem ser mascaradas frente a não declaração de renda e nem de imóveis.

### **3.6 O Projeto Político Pedagógico - PPP e a Gestão Escola**

Tendo a instituição de ensino privado tem a liberdade de estabelecer como serão geridas suas ações. Dois momentos são fundamentais para o entendimento de como se desenrolará a gestão, um desses momentos é como foi elaborado e o que contém no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola e o outro é a verificação de como acontece na prática do dia a dia a implementação das propostas existentes no PPP.

Assim, a organização escolar, em que pese a descentralização administrativa, deverá ser resultante de reflexões e análises dos seus reais problemas, tendo como parâmetro, para as discussões/reflexões, o embasamento teórico construído no PPP, focando que tipo de aluno/ sociedade temos e que tipo de aluno/sociedade queremos, repensando o processo de gestão, a distribuição do poder entre a equipe diretiva. Entenda-se como equipe diretiva o diretor da escola, o pessoal administrativo, os professores e os segmentos representativos da comunidade escolar, ou seja, alunos, pais e associações regulamentadas por estatuto próprio, existente na localidade jurisdicionada à escola. (BUZO; MACHADO, 2008, p.103)

Mesmo com as particularidades e singularidades que os dois colégios apresentam (o da Praça da Liberdade também chamado de Central e o da Fazendinha), um só PPP serve às duas escolas no entendimento de que é uma entidade só. Assim, sobre o PPP:

Pensamos que para viabilizar esse Projeto, precisamos de ações descentralizadas para a ampliação do seu alcance, envolvimento e participação de todas as forças envolvidas, a noção clara de que lidamos com processos dinâmicos e que apesar de mudança constante devemos ter estrutura estável para não comprometer os processos, cuidar das coisas com a especificidade de cada uma e sermos visionários e prospectivos. (PPP, 2008, p.05 e 06)

O PPP aponta para ações descentralizadas para que as forças envolvidas tenham clareza do processo dinâmico que é o ato de educar. Sendo dois colégios completamente distintos, com especificidades que os distanciam, encontra-se aqui a primeira contradição do PPP. A centralização das decisões tomadas dentro da Instituição é uma evidência constatada na pesquisa. Não há uma estrutura administrativa e pedagógica própria para a Fazendinha, denotando um apêndice da Central.

Fazer da Fazendinha parte integrante do Colégio é uma ideia louvável de tratamento sem distinção do público atendido, mas podem acontecer distorções. As diferenças entre o Colégio Central e a Fazendinha são tamanhas que um só projeto para as duas escolas não consegue abarcar a complexidade inerente aos dois educandários. Pode-se elencar inúmeras diferenças como padrão monetário das famílias, umas abastadas economicamente e outras não; posição geográfica das escolas, uma no centro de Belo Horizonte, ao lado da Praça da Liberdade e outra na periferia, em Roça Grande; objetivo pedagógico, um de formação propedêutica das elites e outro de formação profissional; um pago e outro gratuito, enfim, são inúmeras diferenças que uma só matriz pedagógica e de gestão deixa de tratar com maior profundidade.

Obriga os administradores da Fazendinha a lançar mão do modelo recriado ou de produção em detrimento do modelo decretado de gestão.

Quando a recepção dos “modelos decretados” e a sua interpretação redundam já não numa mera reprodução, ou numa reprodução perfeita e em total conformidade com as regras formais estabelecidas, mas vão mais longe, a ponto de se produzirem novas regras, distintas das primeiras e nem sempre em sentidos semelhantes, estamos em presença daquilo que designaremos por “modelos recriados ou de produção”. (LIMA, 1999, p.10)

Nota-se que, pela necessidade de adequação à realidade local, existem formas de atuar na Fazendinha não previstas e que essa conduta é salutar para o bom



andamento dela. Alinha-se aqui ao modelo de gestão que contradiz a tentativa da gestão estratégica que ao preconizar a verticalidade, o pensamento tecnocrático e a relação autoritária (TENÓRIO, 1998) não abarcam as reais necessidades do cotidiano da escola.

É evidente o sentimento de todos os envolvidos, alunos, pais e professores, gestores que existem diferenças cruciais entre as duas escolas e que a tentativa de aproximação deve ser realizada com cuidado.

Nota-se uma adaptação do que serve para o colégio Central à Fazendinha, são os mesmos professores, a mesma matriz curricular das disciplinas básicas, o mesmo sistema de gerenciamento de informação e a mesma forma de administração. Com o novo desenho institucional implementado no final de 2009, em que a administração da Rede Metodista de Ensino passa a estar centrada nas suas unidades de São Paulo, aumenta a distância entre a Fazendinha e as instâncias de tomada de decisões, discordando com o que versa o PPP no tocante à descentralização das ações.

No grupo focal Grêmio Estudantil, ficou claro a burocratização do processo de tomada de decisão. Quando os alunos reportam-se aos interlocutores<sup>35</sup> da escola sobre alguma solicitação, “[...] a nova forma da administração passa por São Paulo e de certa forma complicou mais ainda. Tem que fazer o pedido aqui, mandar pedido para São Paulo, e assim vai [...]” foi a fala do aluno 02 respaldada pelos demais participantes do grupo. Referindo-se à falta de autonomia da Fazendinha, o funcionário 03 diz que “[...] é preciso documentos que são emitidos pela Central e por isso não há possibilidade de andar com as próprias pernas”. Sobre as possibilidades de desenvolver trabalhos comunitários e atividades de apoio ao ensino, o mesmo funcionário afirma que “[...] até hoje, toda a limitação da escola desenvolver vem de lá (da Central), não parte daqui, todos os projetos que tínhamos possibilidade, tínhamos articulado não foram pra frente [...]” lamenta o funcionário, admitindo a pouca autonomia que a Fazendinha possui em decisões referentes a ela. Essa distância entre quem decide e quem executa contribui para aumentar a lacuna

---

<sup>35</sup> Administradores da Fazendinha, tanto da parte pedagógica como administrativa. Chama-se propositalmente de interlocutores pela pouca autonomia das decisões a eles conferida.

na gestão democrática e interfere sobremaneira nos aspectos pedagógicos, como demonstra outro membro do grêmio também respaldado pelos demais ao afirmar que

Os que trabalham na Fazendinha têm noção do que está acontecendo, conhece a realidade, sabe conversar, não tratam “a gente” como criança e desenvolve um bom trabalho. Quando vem uma pessoa de lá (da central), não conhece “a gente”, não conhece a nossa realidade, não sabe o que está acontecendo e quer mandar, não adianta. (ALUNO 06)

Não há como desenvolver um bom trabalho educacional sem conhecimento da realidade na qual a escola está imersa. As pessoas, que vêm de fora da comunidade, ocupam os cargos mais qualificados na hierarquia da escola e são imbuídas de uma vontade enorme de desenvolver um bom trabalho. Os cargos menos qualificados são disponibilizados para a comunidade local, criando um paradoxo. Se de um lado oferece emprego como segurança (5) de serviços gerais (4) e de secretariado (1), os de coordenação pedagógica, administração do campus e professores são na grande maioria de fora. Pode ser que não exista profissional qualificado dentro da comunidade e essa dúvida permanecerá visto não ter havido uma abertura para identificação desse profissional. Ademais esse profissional pode ser capacitado, caso não tenha ainda todas as aptidões para investidura do cargo. Vários currículos de professores foram apresentados à secretaria da Fazendinha, mas as vagas já estavam preenchidas pelos professores da Central. Para desenvolver um bom trabalho, há de ter domínio sobre as regras de convivência daquela localidade, geralmente não manifesta em livros e sim no convívio.

As pessoas que ocupam funções de faxina, da alimentação, da secretaria, da segurança, do bedel são oriundas da localidade e, muitas vezes, cumprem o papel pedagógico, tendo elas uma maior proximidade com os adolescentes. O perfil do profissional contratado para trabalhar nesse tipo de empreendimento social deve ser compatível com sua complexidade e, se houvesse instâncias democráticas de decisão, o perfil do profissional e sua contratação seria elaborado em conjunto com os atores sociais locais.

O novo educador deve ter outras qualificações além da militância. Para poder conhecer seus educandos, suas culturas, linguagens, valores e expectativas na vida, ele deve conhecer também a

comunidade onde atua, ser sensível aos seus problemas. Para isso ele tem que dominar alguns conhecimentos. O educador tem que se formar e ser informado, não apenas na relação dialógica, mas em cursos de formação específica, combinados com cursos de formação geral (por isso os programas de pós-graduação estão repletos de educadores advindos das ONGs). (GOHN, 2004, p.24)

O PPP, referindo-se ao pedagogo Paulo Freire, norteia-se por uma gestão democrática para atingir os fins propostos no processo de educação.

Só esse processo democrático de todos para conhecer os problemas que as mudanças trazem e perceber as oportunidades e potencialidades das mesmas, é que nos ajuda a definir a escola que temos e a escola que queremos. (PPP, 2008, p.07)

O Projeto Pedagógico foi elaborado no ano de 2008, portanto a Fazendinha já estava em funcionamento e existia um corpo capacitado para poder interferir na elaboração desse documento norteador das ações da escola.

O Projeto Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola. (PPP, 2008, p.06)

No que diz respeito à participação dos atores sociais na dinâmica da escola, fica evidente a distância entre o que está escrito e a prática. Se por um lado existe a menção a uma gestão social, foi verificado na pesquisa que não foram criados mecanismos de gestão (BUZO; MACHADO, 2008) que permita a fluência da participação.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB reconhece na escola um importante espaço educativo e nos profissionais da educação uma competência técnica e política que os habilita a participar da elaboração do Projeto Pedagógico. Nessa perspectiva democrática a lei amplia o papel da escola diante da sociedade, colocando-a como centro de atenção das políticas educacionais mais gerais e sugere o fortalecimento de sua autonomia. (PPP, 2008, p.17)

Se de um lado a “perspectiva democrática” coloca a escola no “centro das atenções”, deveria gravitar em torno dela a comunidade sendo chamada também para participar da elaboração do PPP. Mas repousa nos profissionais da educação a competência técnica para elaboração dele. Nas entrelinhas o que está escrito é que, embora a escola seja o foco dos trabalhos e a sociedade justifica os programas educacionais, ela não tem capacidade de

participar da elaboração da proposta pedagógica junto com os educadores. Todas as pessoas envolvidas na pesquisa de campo acham que a participação da comunidade é importante, e não só isso, é fundamental como se pode notar na fala seguinte.

Eu acho que a Comunidade deve sim participar da gestão da escola. Hoje o PPP de uma instituição ele não é mais um plano formado pelas diretoras. Eu faço pedagogia estou no último ano e eu vejo que a escola mudou muito. Então para ser um PPP de verdade, para ele ser trabalhado, planejado e não ser engavetado, ele tem que ser via comunidade sim. A comunidade tem que participar. Mesmo que esta Comunidade não tenha filho estudando aqui, a comunidade tem que participar. A comunidade deve participar. (LÍDER COMUNITÁRIO 04)

Além de acharem importante a participação da Comunidade na construção da escola, é condição primeira para um processo democrático de gestão e é o que diferencia dos processos gerencialistas, tecnicistas, paternalistas e assistencialistas da maioria dos programas sociais (TENÓRIO, 1998). Esse sentimento de estar participando na construção e não apenas ser alvo do programa, diferencia sobremaneira a postura dos “atendidos” no programa. Atendidos entre aspas propositalmente, pois construindo junto à proposta, deixam de ser pacientes, de serem as vítimas que estão sendo salvas por mão alheia e passam a ter uma atitude pró-ativa perante o programa, conferindo maior dignidade a ele e também ao programa. Construir junto o poder, interferir e dividir responsabilidades, horizontalizar as relações é o que diferencia uma gestão social, portanto democrática das demais (FILHO, 2008). Caso contrário a comunidade passiva recebe auxílio externo que vai tirá-la dessa situação desfavorável e possivelmente tirar a oportunidade da comunidade por vias próprias interferir na melhoria de sua condição. Em um modelo democrático de gestão, é fundamental que a opção seja pela horizontalidade das relações em detrimento das relações verticais. O IMIH pelo seu enquadramento de uma instituição do terceiro setor pode conferir ao projeto Fazendinha o modelo horizontal de gestão, fato que poderia ser mais difícil de acontecer se o IMIH fosse uma entidade com fins lucrativos.

Sob o ponto de vista metodológico, a gestão social preconiza uma conduta pautada na postura ética, na valorização da transparência na gestão dos

recursos, na democratização das decisões e nas relações horizontais entre as gestões como nova cultura política (FILHO, 2008).

Sobre o modelo horizontal e vertical de gestão e as relações de confiança, Putnam afirma que

toda sociedade se caracteriza por sistemas de intercâmbio e comunicação interpessoais, tanto formais quanto informais. Alguns desses sistemas são horizontais, congregando agentes que tem o mesmo *status* e o mesmo poder. Outros são basicamente verticais, agrupando agentes desiguais em relações assimétricas de hierarquia e dependência. Na realidade quase todos combinam ambas as características. O sistema vertical, por mais ramificado e por mais importante que seja para seus membros, é incapaz de sustentar a confiança e a cooperação. O autor afirma, ainda, que os fluxos verticais costumam ser menos confiáveis que os fluxos horizontais, em parte porque o subalterno controla a informação para precaver-se contra a exploração. E o que é mais importante, as sanções que resguardam as regras de reciprocidade da ameaça do oportunismo dificilmente são impostas de baixo para cima e, mesmo que sejam, dificilmente são acatadas. Em uma organização vertical, somente um subalterno ousado ou imprudente, sem vínculos de solidariedade com seus iguais tentaria punir um superior. (JUNQUEIRA, 2008, p.97)

É provável que horizontalizar por completo as relações de poder seja uma meta difícil de ser alcançada por diversos fatores, mas, para se efetivar o modelo democrático de gestão, a divisão da responsabilidade pode ser buscada. A maneira como se desenvolvem as relações entre o quadro técnico da escola e a Comunidade externa é a questão central da gestão democrática.

Vejamos a fala de uma líder comunitária que desenvolve trabalhos sociais também em Roça Grande e também percebe o distanciamento entre os atores do programa.

Eu acho que o Izabela, “a gente” está até com problema assim com o nosso projeto, nós queremos trazer a comunidade mais para dentro do projeto, “agente” está aqui dentro para trabalhar com a comunidade, para a comunidade junto com a comunidade, e ser mais flexível em relação a algumas coisas, não trabalhar fechadinho dentro do nosso grupinho. Eu sinto, não só o Izabela, mas temos que abrir as portas para a Comunidade para ela participar mais. Reuniões, eventos, como tem lá, da a impressão que quando “agente” fica sabendo já aconteceu. Porque o foco principal do Izabela era fazer esta parceria com a Comunidade, a comunidade ter acesso livre. (LÍDER COMUNITÁRIO 01)

A partir do momento em que se estabelece a gestão democrática como modelo a ser adotado, é necessário que se crie mecanismos que a viabilizem.

### 3.7 Das gestões da Fazendinha

Até o presente momento, a Fazendinha contou com a Administração de Campi passando por quatro gestores. O primeiro gestor (1) foi incumbido de colocar a unidade em funcionamento. Começou a administração com o patrimônio em deterioração, com arquitetura original (projetada para servir o hospital da Companhia Ferroviária), toda a propriedade tomada de vegetação e uso indevido por parte dos moradores locais.

O período do início de 2007 a início de 2008 foi marcado por uma grande quantidade de obras realizadas no prédio principal para atender às necessidades escolares. Devido ao fato de ter sido a primeira gestão, diga-se a gestão que teve que pôr “ordem na casa”, foi bastante desafiadora.

Nos primeiros momentos da retomada da propriedade por parte do IMIH, algumas medidas foram tomadas para que se conseguisse transformar um patrimônio abandonado em ambiente escolar. Uma delas foi a construção de cerca em partes do perímetro da propriedade, partes estas que tinham as comunidades locais como vizinhança. “No meu ponto de vista para ninguém invadir aqui é que cercaram” (MORADOR 02). Em seguida o relato de outro morador explicita quão conflituoso foi o início das atividades escolares.

Eu mesmo fui um que me estranhei com um dos seguranças aí nessa mata, eu apelei com ele. Ele partiu para cima de mim e eu disse não vem não que eu te corto no facão. Ele chegou, queria botar ordem com um morador antigo que conhecia tudo aqui. Aha!. Aí. Mas o rapaz que tava trabalhando não estava errado, ele estava cumprindo uma ordem, “agente” enquanto morador não queria aceitar aquela situação. (MORADOR 09)

Complementa outro morador numa postura de reconhecimento e certa trégua na relação conflituosa do início das atividades escolares. Disse ele que “[...] “agente” sabe que não pode, mas quer teimar, uma ignorância” (MORADOR

13) Percebe-se aqui um ponto de tensão que no decorrer dos dias foi diminuindo.

Do ponto de vista da escola, a Fazendinha antes do início das atividades, servia “[...] não só como ponto de droga, mas como esconderijo de produto de roubo. Eles usavam piscina, quadra, chegaram a ameaçar “agente”, eu estou falando enquanto funcionário não mais enquanto pai de aluno” (PAI DE ALUNO 02).

A própria escola mesmo enfrentou muita dificuldade no início. Nós pais da primeira turma acompanhou o histórico da escola. O cano foi roubado, os telhados foram apedrejados, os alunos foram assaltados. Os próprios vagabundos não aceitavam a escola. Porque aqui era o ponto deles. (PAI DE ALUNO 03)

É importante deixar claro agora que são dois perfis de pessoas, utilizando a Fazendinha. A Comunidade em geral que usava a quadra, a piscina a fonte d’água, a lenha, e pessoas que faziam da propriedade local de atividades ilícitas. São dois perfis completamente distintos que tiveram tratamento igual na readequação do uso do espaço Fazendinha. Um tratamento humano, porém enérgico.

Sob a ótica da funcionalidade dos serviços, principalmente de segurança, uma decisão acertada da primeira gestão foi a de contratar pessoas do local para trabalhar na escola. Segundo nos relata o pai 2 que também é funcionário da escola, a relação conflituosa foi amenizada devido às pessoas saberem a procedência dos funcionários que nasceram e foram criados ali.

Se fosse segurança de outra comunidade eles não respeitavam. Não é que eles nos respeitavam, não respeitavam também, mas eles tinham medo de fazer alguma coisa porque agente sabia onde eles moravam. (PAI DE ALUNO 02)

O motivo da mudança da primeira gestão para a segunda foi um atentado contra a vida do primeiro gestor. Esse atentado foi atribuído a moradores locais insatisfeitos com o novo rumo da propriedade e a privação de acesso a ela, outrora feito à revelia. Segundo o morador (3), “[...] antes aqui era um acesso livre, vamos jogar bola? Todos vinham, vamos buscar uma lenha? Todos vinham, e usavam também a água da mina”.

A segunda gestão foi uma adaptação de um professor que tinha sua carga horária semanal toda dedicada ao IMIH e que já se responsabilizara pela parte produtiva da escola. Assumira abruptamente o cargo devido à dificuldade de se encontrar um profissional que atendesse às exigências do cargo e o conhecimento da realidade local a ponto de substituir satisfatoriamente o administrador afastado do cargo. Em matéria de infraestrutura pouca melhora foi conferida a essa gestão, pois as grandes modificações teriam sido realizadas na primeira administração e as grandes reformas já haviam sido concluídas.

Uma marca que pode ser atribuída a essa gestão foi a tentativa de gerir de forma mais ampla com a participação de todos os funcionários da Fazendinha. Eram realizadas reuniões mensais com todos os funcionários e primou-se pela descentralização do poder em que todos os funcionários tinham responsabilidade sobre a escola extrapolando a sua função primeira. Essa conduta pode incorrer em risco para a instituição na medida em que pode haver alegação de desvio de função por parte do funcionário.

Foi uma experiência muito construtiva, que teve alguns avanços dentro das limitações e fragilidades dessa instância de decisão. Dos avanços pôde-se notar que todos os funcionários estavam compreendendo como a escola funcionava como um todo numa forma de desalienação da atividade profissional. Se por um lado o faxineiro atende telefone, do outro a secretária também varre a escola conferindo um clima de cooperação muito grande. Sendo a maioria deles moradores locais, a compreensão dos fatos é refletida na tomada de uma decisão mais acertada para aquele momento e realidade. Isso é demonstração do alinhamento das contribuições sobre a anarquia organizada de Rizzati (2003) com o desenvolvimento sustentável adequado à situação local de Dowbor (2007).

Outra fragilidade seriam os horários de reunião em que funcionários tinham que se deslocar para a escola em momentos fora de seu turno. Era tratado como banco de horas, ou seja, o tempo “gasto” nas reuniões era repostos em folgas.



Outro desdobramento era que, apesar dos funcionários estarem com todo o conhecimento da rotina escolar e expressavam de maneira coerente sobre como tratar os problemas, o alcance de suas decisões era baixo visto que a administração do campi esteve sempre vinculada à decisão da Reitoria Administrativa.

Ao todo foram 8 reuniões com presença maciça dos funcionários que se sentiam gratificados em serem ouvidos e de promoverem modificações estruturais e de funcionamento na escola.

Após fevereiro de 2009, chega novo administrador (3) vindo do Rio Grande do Sul que imprime sua marca numa gestão mais centralizadora e logo de início adota medidas para caracterizar o “choque de gestão”, adotando medidas em prol do bom funcionamento da escola. Reordenou os espaços da escola, organizou espaços de depósito, biblioteca, investimento em infraestrutura para as aulas técnicas, aumento do fundo fixo<sup>36</sup>, enfim, estabeleceu medidas interessantes sob o ponto de vista da administração gerencial escolar.

O quarto administrador foi escolhido no quadro de funcionários, morador da Roça Grande, e permanecia no cargo até o momento da pesquisa. Era o antigo chefe de manutenção da Fazendinha que passa a ser, por nomeação (assim como os demais), o atual administrador. Essa quarta gestão vem sendo dividida com o gestor anterior que ocupava na época da pesquisa a administração da Escola Central. Em todas as administrações, houve pouca autonomia devido principalmente à decisão última ser tomada pela pró-reitoria administrativa.

A Fazendinha ainda não teve uma gestão independente, com profissionais com autonomia de decisão, de colegiados, de participação de pais, alunos, professores e membros da comunidade organizada.

Todas as gestões foram pautadas no modelo estratégico de gestão pelos seguintes motivos: em nenhum momento os atores locais foram consultados e/ou estimulados a participarem do funcionamento da escola (DOWBOR,

---

<sup>36</sup> Fundo Fixo é uma quantia de recurso mensal destinada a ser usada com despesas urgentes para o bom funcionamento da escola. O critério de utilização fica a cargo do administrador.

2007); as medidas tomadas foram com pensamento exclusivo no bom andamento do funcionamento da escola alicerçado no modelo burocrático de tomada de decisão em detrimento ao modelo colegiado, político e/ou o da anarquia organizada (COHEN *et all*, 1972 *apud* RIZZATI, 2003); não houve busca de parcerias com os atores locais e nem mudança de postura na busca de uma nova cultura política (FILHO, 2008); e seguiu-se a maneira tradicional de administração que não ajuda a analisar e entender a vida social e pauta-se na tecnocracia (TENÓRIO, 1998).

Pelo contrário, com a orientação de conter os gastos, minimizar as tarefas advindas de negociação com os atores locais da escola torna-se cada vez mais ensimesmada como reflete a fala extrema do aluno do grêmio:

A visibilidade da escola poderia ser melhor. Quando tem evento da escola é orientado fazer o convite para os familiares, não estender aos demais membros da comunidade. A proposta inicial era de maior envolvimento da escola com a Comunidade. O pessoal de Roça Grande mesmo é pouco convidado. (ALUNO 07)

Essa postura pode ir contra os próprios interesses econômicos da instituição pois se a justificativa é a falta de recurso, repousa nas organizações locais, no cidadão comum, nas lideranças e nos pais e responsáveis pelos alunos uma vontade de participar da vida da escola que pode refletir em parcerias, mutirões, busca de recursos, a chamada força tarefa do pacto social de governança em que o conjunto da sociedade é incitado a participar (VIDAL, 2005).

### **3.8 A participação dos Pais e Responsáveis**

Com a escola em funcionamento, um grupo de pais, liderado por um casal, tomou a iniciativa da constituição de um conselho de pais. Essa iniciativa foi tomada devido ao fato, segundo os responsáveis pelos alunos, de quererem ajudar na condução da escola, principalmente em questões que envolvem os alunos em assuntos disciplinares. Mas não se restringiria apenas a uma instância inquisitória mas de proposição. Proposição de ideias, de formas de

trabalhar o dia a dia, de elaboração de projetos, enfim, teria um potencial imensurável de possibilidades de trabalho.

Não deram oportunidade de nós fazermos um conselho de pais, nós também não temos a quem recorrer, no início nós tentamos, foi proposto fazer um conselho de pais. A própria escola não deu apoio. (MÃE 04)

Nesta pesquisa, não se chegou à conclusão do motivo pelo qual a escola não se interessou pela proposta da constituição do conselho de pais já que as pessoas envolvidas não estão mais na escola. Fato é que se perdeu uma grande oportunidade de iniciar uma cultura de gestão democrática dentro da Fazendinha. Os pais colocaram-se, na época, à disposição da escola para trabalho em conjunto e não foi dada a devida atenção. “Nós estávamos com uns quinze pais, aí procuramos a escola que disse vamos resolver, vamos resolver e ficou por isso mesmo” (MÃE 04). Foi percebida, durante a pesquisa, e refletida na fala dessa mãe a negação da hipótese de a comunidade ser passiva sobre o que acontece dentro da escola. A comunidade local quer participar, basta que se criem as vias de. A democratização da gestão dá-se pela criação de mecanismos que garantam a participação dos atores locais tais como agremiações, órgãos colegiados, conselhos escolares, associações de apoio (BUZO; MACHADO, 2008) e outras que possam surgir.

Os pais reconhecem a gratuidade da escola, reconhecem os esforços que estão sendo feitos para manutenção da escola, são realmente gratos pela oportunidade que foi dada aos seus filhos de terem uma educação diferenciada, mas, independente disso, há claramente uma insatisfação pelo distanciamento em que são colocados da rotina da escola.

Se referindo a algumas dificuldades que a escola vem enfrentando que recai sobre a sua rotina, a mãe 04 sugere que, se houvesse a instância do conselho de pais ou qualquer outra forma em que os pais possam estar presentes na gestão da escola, atenuariam os problemas e aumentaria a capacidade de solucioná-los. Segundo essa mãe, “[...] a direção pode não ver as coisas, mas não abre espaço para os pais opinarem”.

A participação formal dos pais dentro da escola ocorre nos momentos de reunião dos pais. É um espaço em tese aberto para os pais opinarem, interferirem na rotina da escola, mas, na prática, é um momento em que a escola repassa aos pais alguma programação de evento, algumas decisões que afetariam os alunos, momento de reafirmação das normativas da escola, de sua missão, da situação em que a escola se encontra, enfim um momento em que os pais tomam uma postura passiva e que alguns pais mais esclarecidos e com maior predisposição em ajudar na gestão da escola ficam insatisfeitos.

Na reunião dos pais, a última eu não fui porque a mesma coisa: eles vão comentar e não vai ter função nenhuma. “Agente” reconhece que aqui “agente” não pagamos graças a Deus “agente” tem de reconhecer, pois eu não teria condições de pagar um estudo deste, mas este ano (2010) está deixando a desejar. (MÃE 01)

O contexto dessa fala é a observação por parte dos pais que acompanham a escola mais de perto e desde o início, da insatisfação perante fatos ocorridos dentro da escola e da impotência em não poder interferir. Eles percebem os problemas, sabem as causas e possivelmente como solucioná-los, mas ficam de fora do processo.

### **3.9 O Colegiado da Fazendinha**

Um primeiro mecanismo de aproximação da gestão democrática implementado na Fazendinha foi à tentativa de constituição de um colegiado que estaria aglutinando interesses em prol do projeto. Devido a esse colegiado ter sido constituído no início de 2008 e ter havido apenas duas reuniões, pouco se tem em material para análise das funções e dos resultados alcançados.

Em revisão do pouco material levantado referente às planilhas de planejamento de atividades desse colegiado, pode-se destacar a tentativa de estabelecer metas, responsáveis, prazos e caminhos a serem percorridos para solução dos problemas levantados pelo conselho, demonstrando uma tentativa de gestão democrática embebida de pensamento estratégico, tecnocrático.

A seguir, os tópicos discutidos no conselho:

- a) a matriz pedagógica do curso de Agroecologia: foi percebida na época, a necessidade de revisão da matriz curricular do curso de Agroecologia;
- b) a biblioteca: no que diz respeito ao seu funcionamento, destinação de funcionário para sua organização e estudo de local adequado, destinação de entulhos restante das obras de reforma do prédio principal para sua adequação;
- c) os entulhos: a reforma do prédio principal para sua adequação ao educandário criou entulho e havia divergência quanto ao local e a forma como esse entulho foi acomodado;
- d) o Grêmio estudantil: com o grêmio já eleito, havia necessidade de organização de cerimonial de posse e;
- e) a Ata da reunião: seria importante o registro das discussões do colegiado.

O colegiado Fazendinha contou, na época, com pessoas do quadro técnico<sup>37</sup> da instituição, todos docentes. Foi iniciativa do então Reitor, na tentativa de aproximar as instâncias decisórias, visto haver algumas divergências sobre assuntos rotineiros. Não houve prosseguimento deste colegiado por diversos fatores, destacando excesso de trabalho dos membros do colegiado, falta de oficialização dessa instância através de portaria e uma liderança que conseguisse mantê-lo politicamente.

Esse colegiado, limitado a membros apenas dos segmentos pedagógicos da comunidade acadêmica, seria um primeiro passo rumo à gestão participativa, mesmo estando de fora os responsáveis pelos alunos: os alunos, funcionários administrativos e membros da sociedade civil organizada. Embora as

---

<sup>37</sup> Coordenadora do Colégio Metodista Izabela Hendrix, Coordenador do ensino médio, representante do curso de Ciências Biológicas (o curso de Agroecologia estava na época sob a tutela do curso de Ciências Biológicas do Centro Universitário Izabela Hendrix), professora representante do curso de Gastronomia e responsável por funções pedagógicas na Fazendinha, coordenadora do curso de Nutrição do Centro Universitário Izabela Hendrix (o curso de Gastronomia sempre esteve sob a tutela do curso de Nutrição) e professor representante dos cursos de Agroecologia e Gastronomia, na época com funções administrativas na Fazendinha.

discussões tenham sido interessantes, o colegiado não vigorou. Posteriormente ao encerramento do colegiado, cada tópico foi trabalhado de maneira isolada, alguns foram solucionados e, até o momento desta pesquisa, existia tópico sem solução.

### **3.10 O Grêmio estudantil**

Das instâncias de decisão democrática dentro de uma escola, como foi visto anteriormente, o grêmio é uma das consagradas (BUZO; MACHADO, 2008). É nessa instância que o alunado trata dos assuntos de seu interesse e da escola. Das instâncias democráticas de gestão supracitadas, o Grêmio Estudantil é o que mais teve atuação, tendo início de suas atividades em agosto de 2008, num processo de eleição que contou com cinco chapas e teve o professor da disciplina de história como seu maior incentivador e colaborador, dizendo aos alunos que o Grêmio Estudantil iria atuar em “[...] melhorias para a escola e para o aluno e para desenvolver um senso de participação política” (ALUNO 05). Pela quantidade de chapa disputando o grêmio, pôde-se notar que, quando se criam mecanismos para gestão escolar, a procura para composição desses espaços é grande, confirmando a negação da hipótese da passividade da comunidade perante os acontecimentos da escola.

No grupo focal dos estudantes pertencentes ao Grêmio Estudantil, nenhum aluno havia participado de Grêmio estudantil na Fazendinha e nas escolas egressas. Nas escolas que os alunos eram egressos (amostragem de cinco escolas representadas no grupo focal do grêmio estudantil), apenas duas tinham Grêmio Estudantil e em nenhuma delas o grêmio era atuante. Existia pró-forma e o maior argumento era de que “[...] não havia retorno dos professores” (ALUNO 02).

Após a disputada eleição, a primeira atitude do grêmio foi de “[...] pesquisar o que era grêmio, pois não tinha muita noção do que era isso” (ALUNO 04). Em seguida, foi feita uma enquete para “[...] saber quais eram as melhorias que os alunos queriam para a escola” (ALUNO 02).

Do ponto de vista dos demais alunos,

[...] teve gente que “desfez” de nós, outros disseram que ia dar certo, outros ficaram cobrando rápido as coisas, sempre tem gente que é a favor e tem gente que é contra mas a impressão é que teve mais alunos contra. (ALUNO 02)

O ponto de vista dos alunos em relação à administração da escola, ela “[...] não deu aquele apoio necessário para se desenvolver” (ALUNO 03).

Do que falta para o Grêmio deslanchar, o Aluno 02 disse “[...] liderança dos próprios alunos, tem que partir deles, com isso correr atrás, o resto é consequência”. Para o Aluno 03 “[...] motivação [...]”, para o 05 “[...] apoio e os demais alunos acreditarem no papel do grêmio, o que é capaz de fazer [...]”, para o 01, “[...] motivação, apoio e acreditarem no papel do grêmio, o que é capaz de fazer”.

Da cultura de participação estudantil, nota-se que “[...] aqui a maioria dos alunos nunca viram um grêmio atuante “né”, então é difícil abraçar a causa sem ter um exemplo” (ALUNO 04), confirmando a tese de que a participação se constrói (BUZO; MACHADO, 2008).

Nas “[...] mais de 30 reuniões e participação de aproximadamente 80 % dos integrantes do Grêmio [...]” (ALUNO 02), as conquistas foram um campeonato interno de futebol e apoio aos alunos no Desafio Nacional Acadêmico – DNA, na forma de mobilização para pagar as inscrições. Ainda, “[...] compramos Ata, mas nunca utilizamos, não sabíamos como escrever e também não tinha noção do que escrever” (ALUNO 04). Para aquisição da carteira de estudante, o grêmio trabalhou no recolhimento das fotos e hoje a maioria a possui, embora o processo de tramitação da carteira não tenha sido encabeçado pelo Grêmio.

Sendo claras as dificuldades que existem na condução da escola, o reconhecimento e a gratificação por estarem estudando na Fazendinha são notórios.

Vamos sair daqui pessoas completamente diferentes das outras pessoas formadas em outras escolas. Mais críticas, mais políticas. Os professores, principalmente de história, forçam o questionamento das coisas que acontecem no mundo, a busca de informação. Foi a

melhor coisa que teve, aqui em Sabará mesmo não tinha nenhuma escola integral. (ALUNO 06)

Ao serem questionados sobre o futuro da Fazendinha em relação ao modelo de gestão e a influência no desenvolvimento local, o Aluno 01 respondeu que há necessidade de “[...] aproximação com a comunidade, realizar atividades na comunidade, nos seus quintais” demonstrando que os alunos, assim como os demais envolvidos com a Fazendinha, têm em mente soluções simples, sem custos e práticas, que podem servir aos interesses da comunidade e da escola. Basta que se criem espaços para que essas ideias aconteçam.

Demonstrada, neste capítulo, a realidade em que a Fazendinha está inserida, a forma em que a escola foi implementada e vem sendo conduzida e os atores sociais que gravitam em torno dela, falta pouco para que esse projeto seja um projeto que atenda às prerrogativas de gestão social, amparado na participação democrática. Essa condição não é uma alternativa, mas uma necessidade, pois, no ano de 2011, já não foram ofertadas turmas de primeiro ano para os dois cursos. Fica no ar a dúvida quanto à continuidade desse projeto.

### **3.11 A Fazendinha e o Desenvolvimento Local**

A pesquisa detectou que a vinda da escola alterou o ritmo do Distrito e tentou identificar, nas atividades para atendimento escolar, a quantidade de recurso financeiro investido que ficou para a comunidade, quais as relações (teia social) que foram estabelecidas e suas consequências para a comunidade e quais os reflexos das atividades da escola na rotina da comunidade.

Para efeito de interpretação dos resultados, as interferências foram divididas em segmentos.



### 3.11.1 Os reflexos na economia local

a) Imóveis: os moradores locais atribuem a valorização dos imóveis do bairro à vinda da escola, mas sendo esse fenômeno recorrente em outras localidades, então não foi possível quantificar a contribuição da Fazendinha. Este é um fenômeno nacional, fruto da política de governo para aquisição de casas populares, fato que inflacionou o mercado. O interessante é verificar que os moradores locais estão atribuindo-o à Fazendinha e que ele é bom para o detentor do imóvel e ruim para quem quer adquiri-lo.

b) Divisas para a comunidade: as reformas estruturais prediais e as manutenções são feitas com materiais adquiridos em lojas do bairro, trazendo divisas para a comunidade. A empreiteira que realizou as grandes modificações era de fora e a maioria dos trabalhadores também veio de fora. Esses trabalhadores consumiam seus alimentos oferecidos pelo comércio local, deixando alguma divisa para a comunidade local.

c) Transporte escolar: a maioria dos estudantes é de outras localidades e, por isso, muitos fazem uso de transporte escolar fretado. Todos os nove veículos (vans e microônibus) são de proprietários de fora da comunidade e estes abastecem e dão manutenção fora da comunidade. Nesse item restam para a comunidade as consequências do trânsito diário desses veículos nas suas ruas.

d) O comércio local: foi observado que os alunos adquirem bens de consumo não duráveis no comércio local. Não houve mensuração dessa quantidade, mas sabe-se que os alunos estabeleceram relação de consumo com os artigos oferecidos pelo bairro. As refeições que os alunos fazem na forma de marmitas entregues na hora do almoço são dos bairros vizinhos, visto não haver um fornecedor local. Também para as disciplinas de cozinha em que há necessidade de aquisição de alimentos, estes são na maioria das vezes adquiridos no comércio local.

e) Geração de empregos: existem atualmente 13 funcionários em regime celetista trabalhando no IMIH que são moradores locais. Esses empregos foram desdobramentos da vinda da escola para o bairro. Ainda, principalmente no início das atividades de adequação do espaço, houve contratações de serviços braçais dos moradores locais. Existe uma política de qualificação de funcionários dentro da instituição e boa parte desses funcionários voltaram a estudar e/ou tem parentes estudando em regime de bolsa. Alguns funcionários galgaram postos dentro da instituição, como é o caso de uma funcionária que começou como faxineira na Fazendinha, entrou no curso de pedagogia e hoje é agente educacional. Essa melhoria na qualificação dos funcionários da Fazendinha vai refletir de alguma forma em médio e longo prazo na qualidade de vida do bairro.

### **3.11.2 Reflexos para o meio ambiente**

Devido à retomada das atividades dentro da Fazendinha, diminuiu a pressão dos moradores locais sobre os recursos naturais. Os fogos, que eram constantes, diminuíram; a caça e a coleta de madeira para lenha e construção diminuíram e nota-se hoje, em três anos, um aumento da vegetação nas áreas que não estão sendo utilizadas para lavoura. Intervenções no solo foram feitas para diminuir o efeito das águas da chuva, diminuindo o processo erosivo dos horizontes superficiais e mais profundos do solo.

Por ser uma escola de agroecologia, durante o cultivo dos alimentos, há uma preocupação que esses alimentos sejam produzidos sem prejuízos ao meio ambiente. A formação ambiental oferecida vai refletir no comportamento dos alunos e conseqüentemente surtirá reflexos positivos nos locais por onde os alunos atuarão. Aqui, toma uma conotação que extrapola o local, visto que os alunos possivelmente irão se alojar, em função do trabalho e/ou estudo, em outras regiões.

### 3.11.3 Reflexos sociais

Dos reflexos causados pela implementação da escola, os sociais são os mais importantes e puderam ser sentidos. A vinda da escola alterou o ritmo do bairro, tornando-o mais movimentado. Alunos de fora do bairro travam relações com os moradores locais, aumentando a troca de saberes e disseminando também a teia social do município.

Com o fechamento do perímetro da Fazendinha, uma comunidade toda, que utilizava uma das trilhas da propriedade como passagem de acesso ao centro do bairro, deixa de utilizar e passa a utilizar a via oficial. Isso no começo causou um desconforto, mas agora a comunidade acostumou com a mudança.

É notório que a vinda da escola aumentou a autoestima da comunidade que agora tem uma escola renomada, atuando na profissionalização de jovens em um ambiente outrora negativamente estigmatizado. Esse sentimento é mais nítido entre as pessoas da comunidade que estabeleceram algum tipo de relação com a escola, em função de ser funcionário dela ou de ter parentes estudante da escola ou de prestar algum tipo de serviço para ela.

Para aqueles que não acompanham a escola, existe um distanciamento indiferente, mas sabem que ela existe, sabem que é um projeto sério e sabem que “[...] veio para melhoria do bairro (MORADOR 12). Aqueles que são envolvidos com a escola demonstram uma enorme gratidão em participar desse projeto educacional.

Em todos os desdobramentos decorrentes do funcionamento da escola pode-se notar aspectos positivos e negativos, a depender do ponto de vista que se analisa, estando o fiel pendendo fortemente para o lado positivo da balança.

Existe, no ar, incerteza quanto ao futuro da Fazendinha. Certo é que esse projeto vem contribuindo para melhorias no bairro e essas melhorias poderão ser melhores mensuradas com o passar do tempo, principalmente quando

esses alunos, formados na escola, comecem a se colocar no mercado de trabalho e na continuação dos estudos.

Um importante fato ocorrido do desdobramento da vinda da EEMPI, que está colocada aqui como reflexo social, mas tem derivações nas demais áreas é a vinda, a pedido do IMIH, da internet banda larga via cabo de fibra óptica. Com a vinda da internet, os demais moradores do bairro puderam acessá-la diferentemente de como acessavam antes.

O sentimento de que poderiam ser mais bem trabalhadas as questões econômicas, ambientais e sociais é que motivaram esta pesquisa. Poderia haver avanços mais substanciais nessas áreas, se houvesse um maior envolvimento dos atores locais na implementação e condução da escola.

## PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção sugerida neste trabalho repousa na reversão do modelo de gestão estratégico para o modelo de gestão social para a Fazendinha.

As etapas para esse acontecimento são sequenciais, a depender da primeira fase que é a de sensibilização da equipe diretiva da instituição. Sem essa sensibilização da pertinência da troca de modelo de gestão, as outras etapas não se justificam. Assim, a proposta de intervenção baseia-se nos seguintes passos:

1º Detectar e sensibilizar a equipe diretiva do IMIH: identificar dentro do IMIH, quais as instâncias decisórias e, em seguida, demonstrar a necessidade de convencimento de que o modelo atual de gestão não contempla as necessidades da Fazendinha. O modelo de gestão social, como apresentado nesta pesquisa, atende melhor à função pela qual a Fazendinha foi pensada.

2º Criar um ambiente favorável para a transição dos modelos: se houver o convencimento e a sensibilização de que outro modelo de gestão é possível, criar um ambiente favorável para a mudança de postura. Essa mudança de postura deve ser de iniciativa do IMIH, que incorrerá em desdobramentos de mudança de postura também fora da instituição.

Nesse momento, há de se criar uma espécie de grupo gestor (provisório) para que sejam coordenadas as ações. Esse grupo gestor terá a função de pensar e acompanhar as etapas de aproximação entre a Fazendinha e os atores locais. Como sugestão, esse grupo gestor pode ser composto pelo pró-reitor administrativo do IMIH, um funcionário da Fazendinha, um responsável por aluno e um aluno do grêmio estudantil. Nessa etapa, é importante destacar esse funcionário da Fazendinha, atribuindo-lhe horas para que possa ser o elo principal entre a Escola e a Comunidade. Nesse grupo gestor, há de se nomear um secretário, de preferência o próprio funcionário da Fazendinha, para que ele

encaminhe as decisões, redija as reuniões, prepare as reuniões vindouras, enfim seja a pessoa de referência do grupo gestor.

3º Contatar os atores locais: após a sensibilização, criar um ambiente favorável ao diálogo e oficialização do grupo gestor, identificar quais atores locais podem ser passíveis de aproximação e chamá-los para o diálogo. Demonstrar aos atores locais a disposição do IMIH em compartilhar com eles a gestão da escola para que, somando as forças, amplie o alcance das ações de todos os envolvidos na busca do cumprimento dos seus objetivos institucionais.

4º Agenda pró-ativa: após as fases anteriores serem superadas, criar uma agenda que possibilite o diálogo entre a Fazendinha e os atores locais. Essas reuniões com os atores locais devem ser mediadas por um moderador que tenha conhecimento e experiência em planejamento e saiba conduzir o processo de maneira democrática e eficiente. Nesse momento, é interessante a contratação de um consultor externo. Caso não achem necessário, identificar dentro das instituições envolvidas um profissional com esse perfil.

5º Criar um conselho consultivo e deliberativo para os assuntos da Fazendinha: daqui em diante, as ações serão realizadas em função do andamento das negociações, das capacitações, das trocas de saberes e conhecimento. O formato desse conselho será da forma que o grupo gestor moldar. Como sugestão é importante o envolvimento do poder público local, de entidades da iniciativa privada e principalmente do terceiro setor existente dentro de Roça Grande.

É importante também que as etapas sejam pensadas e seguidas de maneira paulatina, para que não aconteçam desgastes das partes e crie-se um clima desfavorável ao diálogo.

A pesquisa, ao levantar a questão da relação entre a escola e a comunidade, causou um despertar de que existe uma preocupação em aumentar o diálogo entre essas duas instâncias e que, se os apontamentos desta pesquisa forem levados em consideração pelo IMIH e pelas comunidades locais, já existe um terreno fértil para que esse diálogo aconteça.

Essa é uma forma de intervenção que pode ser modificada desde que se atente para a necessidade de aproximação do modelo de gestão social. Pode e deve haver variações, mas desde que a primeira etapa, que é a de sensibilização da equipe diretiva do IMIH, seja cumprida.

Pelo fato de criar juntamente com os atores sociais uma agenda para transição da forma de gestão é que não será aprofundado aqui os passos da proposta de intervenção. Se houver por parte da equipe diretiva o convencimento de que a perpetuação e ampliação do projeto dar-se-á de forma mais concreta, se houver uma mudança de postura, o próximo passo é agir. A partir daí, os atores locais, juntamente com a comunidade escolar e a direção do IMIH, criarem uma agenda de avaliação, diálogo e planejamento de ações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da perspectiva do modelo de gestão escolar, o modelo de gestão da Fazendinha alinha-se com o modelo de gestão do Colégio IMIH e este com o modelo estratégico de gestão, fugindo aos ideais de efetiva transformação social.

Das seis hipóteses levantadas no início da pesquisa, algumas foram negadas e outras foram confirmadas parcial e totalmente.

A hipótese “a”, do aumento da teia social confirmou-se em partes, pois o aumento da teia social deu-se em função do trabalho conjunto entre os funcionários da escola, que são também moradores da comunidade local. Houve um estreitamento de laços, pois agora possuem algo em comum: serem membros da equipe de funcionários do IMIH e, por isso, estreitaram-se suas relações. Como reflexos positivos, pode-se afirmar que houve uma valorização da identidade local, que possui agora uma escola de renome, que movimentou o local, que empregou, que valorizou os imóveis vizinhos, mesmo que essa análise seja superficial sob o ponto de vista dos moradores locais.

A hipótese “b” foi confirmada, pois os atores locais realmente têm pouco entendimento do caráter da escola, seu cotidiano, seus objetivos e suas intenções.

A hipótese “c” foi confirmada, pois existe uma capacidade enorme e imensurável de uso do espaço da Fazendinha e de aumento de sua relação com a comunidade local na promoção do desenvolvimento no local e não no desenvolvimento local. Além do ensino formal oferecido, uma quantidade enorme de atividades poderia ser desempenhada dentro da Fazendinha na forma de extensão, de cooperação, de troca de saberes, de todas as maneiras de uma gestão compartilhada com os atores locais, e portanto social, o que poderia apontar na promoção do desenvolvimento no local.



Existem falhas na quantidade (poderia ser maior) e na qualidade (poderia ser melhor) do diálogo entre a escola e a comunidade, confirmando também a hipótese “d”.

A hipótese “e” foi negada, visto que a postura passiva da comunidade não é pelo receio de participar de uma instituição de bases concretas que não precise de auxílio. E nem que uma instituição de renome tenha falhas que não precisem ser trabalhadas e nem sejam detectadas pelos atores sociais e pela comunidade acadêmica. A postura passiva da comunidade local vem acontecendo pela falta de diálogo e distanciamento da escola.

A última hipótese foi confirmada, na medida em que existe possibilidade de aproximação da comunidade local no gerenciamento da escola, desde que haja condições para que isso ocorra e que isso é condição essencial para a manutenção dessa proposta de ensino, para que ela possa desdobrar suas ações, aumentando significativamente sua capacidade de transformação da realidade local.

Fazer a escola funcionar sem ajuda ou parcerias torna mais pesado o fardo do IMIH. Constatou-se que o ensino oferecido na Fazendinha tem limitações, mas é melhor do que os alunos teriam, se estivessem estudando nos locais que eram a eles destinados.

Foi detectado que há possibilidade de melhoria na qualidade do ensino. Existe o espaço, existe a iniciativa, falta pouco para que esse projeto alcance dimensões maiores no quesito transformação social, no aumento da autoestima local, no aumento da qualidade e quantidade de relações sociais dentro de Roça Grande, enfim em uma infinidade de melhorias latentes que uma mudança de postura suscitaria.

Há necessidade de profissionais dentro da Fazendinha que tenham o perfil para trabalhos sociais e que eles sejam capacitados juntamente com os atores locais na construção de uma política de governança participativa. O IMIH é tradicional em educação das elites belo-horizontinas e pode melhorar na forma de ensino das populações empobrecidas, perfil da Fazendinha. Há de ser

realçado que os profissionais envolvidos na proposta, tanto funcionários quanto professores, têm discernimento das limitações e que, por vezes, comungam das propostas apresentadas nesta pesquisa. Fato favorável à mudança de postura da instituição frente os atores sociais.

O que se propôs aqui não foi nada diferente do que já vem sendo preconizado no PPP da instituição. No PPP, percebe-se um alinhamento com a gestão social, mas na prática o alinhamento dá-se mais com a gestão estratégica e as implicações sociais que isso acarreta. Com a atual remodelagem e a centralização da administração do IMIH, houve uma aproximação ainda maior ao modelo de gestão estratégica, aumentando a distância entre a Fazendinha e o cumprimento de seus objetivos.

Existe uma pré-disposição dos pais de alunos, líderes comunitários e do público acadêmico em auxiliar na gestão da escola, mas, para que isso ocorra, prima pela criação desse ambiente de gestão participativa e democrática. Foi detectado também uma enorme gratidão e um orgulho dos pais e responsáveis de seus filhos e filhas estarem estudando na escola e possibilitar que esses pais participem da gestão da escola seria uma forma de eles retribuírem essa gratidão.

Nas reuniões dos funcionários, realizadas na segunda gestão, algo parecido com a co-gestão (CAMPOS, 1998) demonstrou ser viável, pela capacidade de inserção deles na rotina da escola, a construção do modelo de gestão social, incorrendo novamente na limitação da criação do ambiente de participação.

Algumas maneiras dos atores locais auxiliarem na gestão da escola seriam: na definição do direcionamento da aplicação de recursos, na verificação da condição de carência dos alunos para aquisição de bolsa de estudo, em problemas pedagógicos, no levantamento de recursos a serem aplicados na escola, na busca de novas parcerias, enfim existe uma gama de trabalhos que não seriam só de ordem braçal, pontual, mas tarefas que ampliam vertiginosamente o alcance da escola no ato de educar e formar cidadãos. Essas são apenas algumas sugestões do que pode ser feito com a participação da comunidade na gestão da escola.

Em todas as gestões administrativas da Fazendinha, houve pouca liberdade de atuação, principalmente se essa atuação se desdobrava em custos. A Fazendinha ainda não teve uma gestão independente, com profissionais com autonomia de decisão, de colegiados, de participação de pais, alunos, professores e membros da comunidade organizada.

A Fazendinha é uma proposta que pode ser estudada sob vários pontos de vista. Nesta pesquisa houve um recorte da forma de gestão e suas consequências no seu dia a dia e na relação com a comunidade local. Outros aspectos a serem estudados podem ser da ordem da colocação dos alunos no mercado de trabalho relacionado com o curso, da continuação dos estudos, da aplicação de outros projetos concomitante ao do ensino profissional, de estudos de aprofundamento da fauna e flora da Fazendinha, enfim existe um campo fértil e necessário de aprofundamento. Basta que haja interesse e iniciativa. Espera-se que este trabalho suscite o interesse em outros pesquisadores a estudarem os fenômenos existentes na Fazendinha.

Conclui-se dizendo que o que se pretende com esta pesquisa é colaborar com a perpetuação desse projeto, apontando as questões que foram consideradas entraves relevantes.

A Fazendinha, vale aqui ser realçado, é um projeto excelente sob o ponto de vista do potencial de transformação social, tanto que ganhou dois prêmios importantes: um na categoria de responsabilidade social empresarial e outro como forma inovadora de educação em salas a céu aberto. Ainda foi selecionado como as 12 melhores experiências da região sudeste na construção do conhecimento agroecológico rumo ao 2º Congresso Brasileiro de Agroecologia. Vem sendo apresentada em congressos, seminários, simpósios e encontros e em todos os lugares vem recebendo elogios, reforçando a importância do projeto como transformador da realidade local.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco. *La Importância del enfoque del desarrollo econômico local*. Artigo publicado em Madoery, Oscar y Vázquez Barquero, Antonio (eda.). Transformaciones globales, Instituciones y Políticas de desarrollo local. Rosário: Homo Sapiens, 2001.

ASSIS, Renato L. *Desenvolvimento Rural Sustentável no Brasil: perspectivas a partir da integração de ações públicas e privadas com base na Agroecologia*. Econ. Aplic., 10(1): 75-89, jan/mar, 2006.

AVILA, Vicente F. de. Pressupostos para Formação Educacional em Desenvolvimento Local. Universidade Católica Dom Bosco. Interações. *Revista Internacional de Desenvolvimento Local*. v. 1, n.1, set. 2000. p. 63-76.

AVILA, Vicente F. de. "*Paciência*", *capitalismo, socialismo e desenvolvimento local endógeno*. Interações (Campo Grande) [online]. v.9, n.1, ISSN 1518-7012. 2008. p. 85-98.

BECKER, H.S. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. 3 ed., São Paulo: Hucitec, 1997.

BORGES, Raquel. *Passagens: da escola na zona rural para a escola na zona urbana – um estudo de caso sobre rituais vividos por um grupo de pré-adolescentes em uma escola da rede municipal de Betim – MG*. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC Minas, Belo Horizonte, 2009, 112 p.

BUZO, Luzia; MACHADO, Hilka P. V. *Gestão Democrática escolar e a participação do conselho escolar: uma reflexão*. Gestão de Políticas Públicas no Paraná. Paraná, 2008. p. 99 -115.

CAMPOS, Gastão W. S. *O ANTI-TAYLOR: sobre a invenção de um método para co-governar instituições de saúde produzindo liberdade e compromisso*. Cad. Saúde Pública, 14(4):863-870, out-dez, Rio de Janeiro, 1998.

COELHO, Ivone de S.; ÁVILA, Vicente F. de. Performances comunitárias e vieses teóricos sobre potencialidades de participação no Jardim Sayonara – Campo Grande-MS – em ótica de Desenvolvimento Local. *Revista Interações*, v.10, n.1, jan./jun. Campo Grande, 2009. p. 97-117.

DOWBOR, Ladislau. *Educação e a apropriação da realidade local*. Estud. Av, v.21, n.60, mai/ago, São Paulo, 2007.

ESTÊVÃO, Carlos. *Gestão Estratégica nas Escolas*. Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular ISBN: 972-8353-45-6 Ed. Instituto de

Inovação Educacional Biblioteca Digital, 1999. <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge09/index.htm>, Acesso em 10/08/2010

FERREIRA, Naura S. C. *Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática da Educação na "Cultura Globalizada"*. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 89, Set./Dez. 2004. p. 1227-1249. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 15/06/2010

FILHO, Genauto C. F. *Definindo Gestão Social*. JUNIOR, J.T.S., et. all. (Org.). *Gestão Social: Práticas em Debates, Teorias em Construção*. LIEGS. UFC/Campus. 1 ed. Cariri. Juazeiro do Norte, 2008. p.25-38.

FONSECA, Antônio A. M. da. Emergência do Lugar no Contexto da Globalização. *Revista de Desenvolvimento Econômico*, ano III, n 5, dez, Salvador, 2001. p. 97 - 104

FRANÇA, Cassio Luiz de; VAZ, José Carlos; SILVA, Evan P., (Org.) *Aspectos Econômicos de Experiências de Desenvolvimento Local*. 2 ed. São Paulo: Instituto Polis, 2002.184 p.

FROEHKICH, José Marcos. O 'Local' na atribuição de sentido ao Desenvolvimento. CPDA-UFRRJ, n. 7, e na *Revista Paranaense de Desenvolvimento*. n. 94, Curitiba, IPARDES, Rio de Janeiro, 1999.

GÓES, Flavia T. *Política Educativa municipal e promoção do desenvolvimento local: o caso do programa Educação Integral de Contagem/MG*. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) Centro Universitário UNA. Belo Horizonte, 2010. 206 p.

GOHN, Maria da Glória. *Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais*. Revista: Saúde e Sociedade v.13, n.2, p.20-31, maio-ago 2004.

GRZESZCZESZYN, Geverson; MACHADO, Hilka P. V.. *O sentido do "local" e o papel da cidade no desenvolvimento Local*. In: SEGeT, Anais... Resende: AEDB, Resende, 2008.

HAGUETE, Teresa M. F. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 2 ed. Petrópolis:Vozes, 1990, 163 p.

JUNIOR, Jeová T.S., et. all. (Org.). *Gestão Social: Práticas em Debates, Teorias em Construção*. LIEGS. UFC/Campus. 1 ed. Cariri. Juazeiro do Norte, 2008. 248 p.

JUNQUEIRA, Luciano A. P. *Gestão Social: Organização, parceria e Redes. Os desafios da formação em gestão social*. parte 02, cap.01, Palmas: Provisão, 2008. p. 87-103.

LIMA, Licínio C. *Construindo Modelos de Gestão Escolar*. Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular. ISBN: 972-9380-98-8. Ed.: Instituto de Inovação Educacional. Biblioteca Digital 1999. <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge04/index.htm>, Acesso em 23/09/2010

MENDONÇA, Erasto Fortes. *A Gestão Democrática nos Sistemas de Ensino Brasileiros: a intenção e o gesto*. In: 23ª Reunião Anual da ANPEd, Anuário GT Estado e Política Educacional: Políticas, Gestão e Financiamento da Educação. Rio de Janeiro: Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPEd), Caxambu, 2000. p. 123-141.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 75, ago, 2001.

MINAYO, M. C. (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 80.

NETO, Otávio, C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis–RJ. Vozes, 1994, p. 80.

OLIVEIRA, Francisco de. *Aproximação ao Enigma: o que quer dizer Desenvolvimento Local?* Programa Gestão Pública e Cidadania/EAESP/FGV, São Paulo, 2001. 40 p.

PARO, Vitor Henrique. *Estrutura da Escola e Educação como Prática Democrática*. In: Bianca Cristina Correa; Teise Oliveira Garcia. (Org.). Políticas educacionais e organização do trabalho na escola. 1 ed.. v. 1, São Paulo: Xamã, 2008, p. 11-38.

PEREIRA, L. R. & VIEIRA, M. L. *Fazer pesquisa é um problema?* Belo Horizonte: Editora, 1999. 37p.

*Pesquisa Juventude em Sabará: vulnerabilidades e perspectivas de desenvolvimento*. v. 01. Realizada pela Rede Colaborativa de Sabará. 2005.

*Projeto Política Nacional de Apoio ao Desenvolvimento Local*. Documento de Conclusão: versão inicial para discussão, complementação e ajustes. Instituto Cidadania. São Paulo, 2006.

*Projeto Político Pedagógico do Colégio Metodista Izabela Hendrix*. Belo Horizonte, 2008.

RAMOS, Luciana F. R.. *Os diferentes sentidos atribuídos à Escola e ao saber por jovens em situação de risco social de uma escola Técnica de Ensino Médio*. 159 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) Centro Universitário UNA. Belo Horizonte, 2010.

ROCHA, Welington. *Contribuição ao Estudo de um Modelo Conceitual de Sistemas de Informação de Gestão Estratégica*. 158 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade USP. São Paulo, 1999.

RIBEIRO, Gustavo L.. *Poder, redes e ideologia no campo do desenvolvimento*. *Novos estud. - CEBRAP* [online]. ISSN 0101-3300. n. 80, 2008, p. 109-125.

RIZZATTI, Gerson. *A complexidade do processo decisório em universidades*. In: III Colóquio internacional de Gestão Universitária, 2003, Buenos Aires. *Cenários da Gestão Universitária na Contemporaneidade*. v. 01, Florianópolis: Insular, 2003. p. 185-192.

SILVEIRA, Caio Márcio. *Iniciativas de Promoção do Desenvolvimento Local no Município de Rio de Janeiro – características e dilemas*. Núcleo de Assessoria Planejamento e Pesquisa – NAPP, p.42, 2001.

SIQUEIRA, Sueli. *O trabalho e a pesquisa científica na construção do conhecimento*. 2 ed. Governador Valadares: Ed. UNIVALE, 2005, 204 p.

TENÓRIO, Fernando G.. *Gestão Social: uma perspectiva conceitual* In: *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v 32, n 5, set./out. 1998, p. 07-23.

VERDEJO, Miguel Expósito. *Diagnóstico Rural Participativo: guia prático DRP*. Revisão e adequação de Décio Cotrim e Ladjane Ramos. – Brasília: MDA / Secretaria de Agricultura Familiar, 2007. 62 p.

VIDAL, Angel L.. *O Espaço Local, um elemento chave para uma globalização mais humana*. n. 1, 2005 - @local.glob. Disponível em: [http://learning.itcilo.org/delnet/doc/portugues/Revista/@local.glob\\_pt\\_1.pdf](http://learning.itcilo.org/delnet/doc/portugues/Revista/@local.glob_pt_1.pdf). \acesso em 14/08/2010.

## APÊNDICE 01

### EIXOS NORTEADORES DAS TÉCNICAS

Chamamos de Técnicas as ferramentas utilizadas para executar a pesquisa com os grupos focais. Essas técnicas variam de acordo com o Grupo Focal como pode ser vista na Planilha de Programação da Pesquisa de Campo e no projeto de pesquisa.

Ao longo da aplicação das Técnicas de Pesquisa, os pontos a seguir serão norteadores e serão abordados ao longo da aplicação da Técnica. Alguns pontos serão mais explorados e outros menos em função do grupo focal que estará sendo submetido à Técnica.

Os eixos são balizadores e podem surgir assuntos interessantes que devem ser explorados e que não foram contemplados aqui.

#### Eixos Norteadores

##### 1. Relação comunidade/Fazendinha antes da implementação da Escola Técnica

Como a Comunidade entendia a Fazendinha?

A Comunidade fazia uso da Fazendinha? Se sim de que maneira? Se não, por quê?

Existiu alguma relação entre a Comunidade e a Fazendinha antes da implementação da escola?

Existiram momentos significativos na relação entre a comunidade e a Fazendinha?

##### 2. Implementação da Escola Técnica

Como a Comunidade participou da implementação da proposta?

Como a comunidade teve conhecimento do projeto da Escola na Fazendinha?

A comunidade foi consultada com relação às suas necessidades/demandas sociais e econômicas?

Como a comunidade se mobilizou para conhecer a proposta e contribuir com ela?

Como foi o processo de divulgação, seleção e inserção dos alunos da primeira turma na Escola?

Quais eram as expectativas dos pais e alunos ao decidirem fazer parte da comunidade escolar?

##### 3. Os cursos implementados

Qual era o conhecimento sobre Agroecologia da Comunidade, dos pais e dos alunos da primeira turma?

Qual a contribuição da formação profissional na decisão de estudar na escola?

Os cursos profissionais estão em sintonia com as expectativas do mundo?



Existe suporte metodológico para o desenvolvimento pleno dos cursos?  
Além da formação profissional, existe algum outro tipo de formação?

#### 4. Gestão Escolar

Existem órgãos de gestão da escola, como Conselho de Classe, Grêmios Estudantil, Conselho de pais e mestres ou outro tipo?

Como acontece a relação da comunidade com a direção da Escola?

Como se dão as relações entre os alunos e a utilização dos espaços escolares?

Como é a relação dos alunos com os professores e funcionários no cotidiano escolar?

Existe estímulo de participação dos alunos, responsáveis e funcionários no cotidiano escolar: reuniões, conselhos, colegiados, grêmios, entre outros?

Como é a interação Escola e Comunidade?

Qual é o nível de participação da Comunidade na Escola e da Escola na Comunidade?

Existem estratégias e mecanismos utilizados para promover a integração Escola e Comunidade: projetos, atividades de extensão, associação de pais e mestres?

É levada em consideração a realidade local para a organização do calendário escolar e do cotidiano da escola?

Quais são os principais meios utilizados na relação entre os pais ou responsáveis sobre frequência e desempenho dos alunos e sobre as atividades da Escola?

Como foi elaborado o Projeto Político Pedagógico da Escola?

#### 5. O tempo e o espaço escolar compartilhado com a comunidade

A estrutura física da escola (biblioteca, área de lazer e esporte, salas de aulas, alojamento, laboratórios, etc) é utilizada pela comunidade? Se sim, em que momentos e como?

Existe abertura para uso dos espaços da escola por outras entidades?

## APÊNDICE 02

Questionário orientador da entrevista semiestruturada.

1. Na sua ótica, qual é a principal razão do surgimento da Escola de Ensino Médio Integrado Profissional Fazendinha?
2. Que espaço a Fazendinha pretende ocupar em relação aos outros programas educacionais que vêm sendo desenvolvido pelo IMIH?
3. Qual a imagem de futuro, associada ao Desenvolvimento Local, que você projeta quando se refere à Fazendinha?
4. Quais são as características do Programa Fazendinha que você acredita que podem ajudar positivamente no desempenho dele?
5. Quais são as características do Programa Fazendinha que você acredita que podem ajudar negativamente no desempenho dele?
6. Em sua opinião, quais são as situações e os aspectos externos ao Programa, atuais ou futuros, que, se adequadamente aproveitados, terão impactos positivos sobre ele: Políticos, Econômicos, Sociais, Tecnológicos?
7. Em sua opinião, quais são as situações e os aspectos externos ao Programa, atuais ou futuros, que, se adequadamente aproveitados, terão impactos negativos sobre ele: Políticos, Econômicos, Sociais, Tecnológicos?
8. Quais são os procedimentos e sistemas usados pelo Programa que, para você, representam inovação?
9. Como você avalia a quantidade e a qualidade dos recursos disponibilizados para o Programa: Equipamentos, Espaço Físico e pessoal?
10. Você considera que as necessidades dos atendidos estão sendo claramente comunicadas para as pessoas que trabalham no Programa?
11. Para avaliar o alcance dos objetivos do Programa, que tipos de informações quantitativas estão sendo utilizadas ou serão utilizadas?
12. E para avaliar os processos adotados pelo Programa que tipo de informações quantitativas estão sendo utilizadas ou serão utilizadas?
13. Que números estão sendo considerados como metas de sucesso deste Programa?
14. Na sua percepção, o Programa precisa seguir quais caminhos para garantir o alcance de suas metas?
15. Quais as parcerias que você considera estratégicas para o Programa?
16. É importante a construção de relações de cooperação com entidades ou pessoas? Se sim, as relações de cooperação entre os parceiros devem ser construídas de que modo?
17. De que forma a(s) Comunidade(s) próximas à Fazendinha são envolvidas no dia a dia dessa instituição?
18. Na sua opinião, qual a visão que esta(s) Comunidade(s) tem do Projeto Fazendinha?
19. E para monitorar os resultados do Programa, o que você entende ser melhor?
20. De que forma os problemas de qualidade na prestação dos serviços do Programa podem ser detectados?

21. Na sua percepção, quais têm sido os pontos problemáticos do Programa?

22. Há ações corretivas em andamento? Quais?

Gostaria de relatar algum aspecto do Programa e das atividades desenvolvidas com relação à relação entre as Comunidades circunvizinhas e a Fazendinha que não foi abordado na entrevista?