Perspectivas em Políticas Públicas

JULHO/DEZEMBRO | JULIO / DICIEMBRE| 2011

VOL. IV; Nº 8; ISSN 1983-3733

Periodicidade: Semestral | Periodicidad: Semestral

Revista | Periódico - "**P**erspectivas em **P**olíticas **P**úblicas",
Faculdade de Políticas Públicas "Tancredo Neves",
Campus de Belo Horizonte,
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

P 467 Perspectivas em Políticas Públicas; Vol.IV; Nº. 8 (julho- dezembro, 2011); Barbacena: EdUEMG; Belo Horizonte : Faculdade de Políticas Públicas "Tancredo Neves",Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil, 2011.
V.IV
Semestral
Textos em português e espanhol.
ISSN 1983-3733
1. Administração Pública - Periódicos 2. Políticas Públicas - Periódicos.
CDU 351

Cadastrada em "Sumários Org-Sumários de Revistas Brasileiras"- Fundação de Pesquisa Científica de Ribeirão Preto (FUNPEC- RP) - www.sumarios.org/periodicos.asp
Cadastrada em "Banco de Dados Bibliográficos da USP" – DEDALUS-USP/Brasil
Indexada pelo Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX) www.latindex.unam.mx
Indexada por DIALNET – Fundación Dialnet de La Universidad de La Rioja/ Espanha - http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=14513

EdUEMG – EDITORA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Av. Coronel José Máximo, 200 – Bairro São Sebastião – CEP 36202-284 – Barbacena – Minas Gerais - Brasil
Tel.: (55) 32 3362-7385 - eduemg@uemg.br

PROJETO DA CAPA | PROYECTO DE LA TAPA
Centro de Estudos e Desenvolvimento de Projetos de Design – Escola Design/CBH/UEMG/Brasil

TIRAGEM | IMPRESOS
1.500 exemplares | 1.500 copias

VERSÃO ELETRÔNICA|VERSIÓN ELECTRÓNICA
www.pppfapp.org

DIAGRAMAÇÃO | DIAGRAMACIÓN
Felipe Miquéias Vilaça

EDITORA GERAL | EDITORA GENERAL
Cynthia Rúbia Braga Gontijo

COMITÊ EDITORIAL | COMITÉ EDITORIAL
Carmem Lúcia Freitas de Castro
Darli de Souza Dias
Henrique Lima Quites
Vanda Arantes de Araújo

REVISORA PARA PORTUGUÊS E INGLÊS|REVISORA PARA PORTUGUÉS Y INGLÉS
Vanda Rosignoli

REVISORA PARA ESPANHOL/REVISORA PARA ESPAÑOL
Maria Mercedes Pérez López Bertachini

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL | CONSEJO EDITORIAL INTERNACIONAL
Drª. Alejandra Faúndez – Consultora Inclusión y Equidad (Chile)
Dr. Enrique Martinez Larrechea – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO/Uruguay)
Drª. Geyser Margel – Universidad de la República (UDELAR/Uruguay)
Dr. Marco Aurélio Navarro Leal – Sociedad Mexicana de Educación Comparada (México)
Drª. Marta Eugenia Picado Mesen – Universidad de Costa Rica (UCR/Costa Rica)
Drª. Myriam Cardosos Brum – Universidad Autónoma Metropolitana de México (UAM/México)
Dr. Norberto Fernández Lamarra – Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF/Argentina)
Drª. Ursula Zurita Rivera – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO/México)

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL | CONSEJO EDITORIAL NACIONAL
Dr. Álvaro Ramalho Júnior – Faculdade de Políticas Públicas "Tancredo Neves" (UEMG)
Dr. Antônio de Pádua Nunes Tomasi – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG)
Dr. Bruno Lazzarotti Diniz Costa – Fundação João Pinheiro (FJP/MG)
Dr. Dijon Moraes Júnior – Escola de Design (UEMG)
Dr. Domingos Antonio Giroletti – Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo (FIPL/MG)
Dr. Eniel do Espírito Santo – Paidós Educação e Consultoria Ltda. (Bahia)
Ms. Francisca Cândida Candeias de Moraes – Fundação de Desenvolvimento e Administração Pública (FUNDAP/SP)
Dr. Frederico José Lustosa da Costa – Fundação Getúlio Vargas (FGV/RJ)
Ms .Janete Gomes Barreto Paiva – Faculdade de Educação (UEMG)
Dr. Júlio César Machado Pinto – Faculdade de Comunicação e Artes da UFMG
Drª. Lígia Gomes Elliot – Fundação Cesgranrio (RJ)
Dr. Luís Aureliano Gama de Andrade – Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo (FIPL/MG)
Drª. Maria Coeli Simões Pires – Faculdade de Direito da UFMG
Drª. Maria Cecília Loschiavo dos Santos – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (USP/SP)
Ms. Maria Celeste Morais Guimarães – Faculdade de Direito da UFMG
Drª. Maria de Lourdes Melo Praes – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG)
Drª. Márcia Soares de Alvarenga – Faculdade Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/RJ)
Dr. Marco Antônio Machado – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MINAS)
Dr. Nelson Colossi – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/SC)
Dr. Otávio Soares Dulci – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG
Dr. Pedro Antônio de Melo – Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (INPEAU/UFSC)
Ms. Rogério Delamare Ruas – Consultor Independente (MG)
Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage – Centro de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA/PA)

AVALIADORES | EVALUADORES
Dr. Álvaro Ramalho Júnior – Faculdade de Políticas Públicas "Tancredo Neves" (FaPP/UEMG – Brasil)
Drª. Carmen Déa Moraes Pataro – Escola de Engenharia (UFMG – Brasil)
Dr. Domingos Antonio Giroletti – Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo (FIPL/MG – Brasil)
Dr. Eniel do Espírito Santo – Paidós Educação e Consultoria Ltda. (Brasil)
Dr. Enrique Martinez Larrechea – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO – Uruguay)
Drª. Fátima Marília Andrade de Carvalho – Universidade Federal de Viçosa (UFV/MG – Brasil)
Ms. Francisca Cândida Candeias de Moraes – Fundação de Desenvolvimento e Administração Pública (FUNDAP/SP – Brasil)
Dr. Frederico José Lustosa da Costa – Fundação Getúlio Vargas (FGV/RJ – Brasil)
Drª. Geyser Margel – Universidad de la República (UDELAR – Uruguay)
Dr. Marco Aurélio Navarro Leal – Sociedad Mexicana de Educación Comparada (México)
Drª. Maria Amarante Pastor Baracho – Fundação João Pinheiro (FJP/MG – Brasil)
Drª. Maria Coeli Simões Pires – Faculdade de Direito (UFMG – Brasil)
Drª. Maria de Fátima de Paula – Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ – Brasil)
Drª. Maria de Lourdes Melo Praes – Faculdade de Educação (UFU/MG – Brasil)
Drª. Márcia Soares de Alvarenga – Faculdade Formação de Professores (UERJ – Brasil)
Drª. Myriam Cardosos Brum – Universidad Autónoma Metropolitana (UAM – México)
Dr. Nelson Colossi – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC – Brasil)
Dr. Norberto Fernández Lamarra – Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF – Argentina)
Dr. Pedro Antônio de Melo – Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (INPEAU/UFSC – Brasil)
Dr. Rogério Cunha Campos – Faculdade de Educação (UFMG – Brasil)
Ms. Rogério Delamare Ruas – Consultor Independente (Brasil)
Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage – Centro de Educação (UFPA/PA – Brasil)
Drª. Tania Hogla Rodriguéz Mora – Universidad Nacional Autónoma de la Ciudad de México (UNAM – México)
Drª. Ursula Zurita Rivera – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO – México)

GESTÃO SUPERIOR DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG)
GESTIÓN SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG)
REITOR| RECTOR
Dijon de Moraes Júnior
VICE-REITORA | VICERRECTORA
Santuza Abras
PRÓ-REITORA DE ENSINO| PRORRECTORA DE ENSEÑANZA
Renata Nunes Vasconcelos
PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO | PRORRECTORA DE EXTENSIÓN
Vânia Aparecida Costa
PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO | PRORRECTORA DE PESQUISA Y POSTGRADO
Luzia Gontijo Rodrigues

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO, GESTÃO E FINANÇAS | PRORRECTOR DE PLANEAMIENTO, GESTIÓN Y FINANZAS
Giovânio Aguiar
CHEFE DE GABINETE | JEFE DE GABINETE
Eduardo Andrade Santa Cecília
DIRETOR GERAL DO CAMPUS DE BELO HORIZONTE (CBH) | DIRECTOR GENERAL DEL CAMPUS DE BELO HORIZONTE (CBH)
Rogério Bianchi Brasil

DIRETORA DA FACULDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS "TANCREDO NEVES" (FaPP/CBH/UEMG) | DIRECTORA DE LA FaPP/CBH/UEMG/BRASIL
Carmem Lúcia Freitas de Castro

VICE-DIRETORA DA FaPP/CBH/UEMG/BRASIL | VICEDIRECTORA DE LA FaPP/CBH/UEMG/BRASIL
Cynthia Rúbia Braga Gontijo

CORRESPONDÊNCIA | CORRESPONDENCIA
Revista "**P**erspectivas em **P**olíticas **P**úblicas"
Faculdade de Políticas Públicas "Tancredo Neves"/CBH/UEMG
Rua Major Lopes, 574 – Bairro São Pedro
Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil CEP: 30330 050
E-mail: pppfapp@uemg.br
PPP "on line": www.pppfapp.org
Site: www.uemg.br
Telefax: 55 31 3194-2508

EXPEDIENTE
EXPEDIENTE

A revista "**P**erspectivas em **P**olíticas **P**úblicas", bilíngue (português e espanhol), editada semestralmente pela FaPP/CBH/UEMG/Brasil, destina-se a publicar textos originais (artigos científicos, artigos de atualização, artigos de revisão, resenhas, relatos de experiências, depoimentos e entrevistas) relacionados a temáticas de políticas públicas nas diferentes esferas governamentais. Constitui-se em canal para veiculação de novos conhecimentos e experiências sobre políticas públicas, promovendo o intercâmbio nacional e internacional sobre a temática, especialmente no contexto da América Latina, e, ainda, em canal para qualificação das diversas vozes e discursos produzidos no âmbito dessas políticas.

Os textos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões neles emitidas não exprimem, necessariamente, o ponto de vista da FaPP/CBH/UEMG/Brasil.

É permitida a reprodução total ou parcial dos textos desta revista, desde que citada a fonte.

El periódico "**P**erspectivas en **P**olíticas **P**úblicas", bilingüe (portugués y español), editado semestralmente por la FaPP/CBH/UEMG/Brasil, destínase a publicar textos originales (artículos científicos, artículos de actualización, artículos de revisión, reseñas, relatos de experiencias, declaraciones y entrevistas), relacionados con las temáticas de políticas públicas en las diferentes esferas gubernamentales. Constitúyese en canal para la vehiculación de nuevos conocimientos y experiencias en políticas públicas, promoviendo el intercambio nacional e internacional en este campo, especialmente en el contexto de América Latina. Y, aún, en un canal para la calificación de las diversas voces y discursos producidos en el ámbito de esas políticas.

Los textos publicados son de entera responsabilidad de sus autores. Las opiniones emitidas en ellos no exprimen, necesariamente, el punto de vista de la FaPP/CBH/UEMG/Brasil.

Se permite la reproducción parcial o total de los textos de este periódico, desde que sea citada la fuente.

SUMÁRIO

EDITORIAL.....13
APRESENTAÇÃO.....17

ARTIGOS

ASPECTOS DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
AS PERSPECTIVAS DA BUROCRACIA NO MST
Arlete Ramos dos Santos e Gilvan dos Santos Souza.....25

GOVERNANÇA SOCIAL, TERRITÓRIO E DESENVOLVIMENTO
Glauco Knopp.....53

CRISTOVAM BUARQUE: POLÍTICO OU INTELECTUAL DA EDUCAÇÃO?
Rosely Aparecida Bittencourt.....75

GESTÃO POR COMPETÊNCIAS E GESTÃO DO CONHECIMENTO: SUAS CARACTERÍSTICAS E A ÁREA DE RECURSOS HUMANOS
Tathiana Maria Viana Stemler Morandi de Queiroz e
Mauro Araújo Câmara.....111

GESTÃO POR ASSEMBLEIA: O FUTURO DO TERRITÓRIO AUTOGESTIONADO
Ramon Rodrigues Ramalho.....127

PONTO DE VISTA

RESENHA DA OBRA: FRAMEWORKS FOR POLICY ANALYSIS: MERGIN TEXT AND CONTEXT
Lea Carvalho Rodrigues.....161

NOTA ESPECIAL

GUIA PARA COLABORADORES 169

SUMARIO

EDITORIAL.....13
PRESENTACIÓN.....17

ARTÍCULOS

ASPECTOS DE LA GESTIÒN EN LA EDUCACIÒN DEL CAMPO: LAS PERSPECTIVAS DE LA BUROCRACIA EN LO MST
Arlete Ramos dos Santos e Gilvan dos Santos Souza.....25

GOBERNANZA SOCIAL, TERRITORIO Y DESARROLLO
Glauco Knopp.....53

CRISTOVAM BUARQUE: ¿POLÍTICO O INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN?
Rosely Aparecida Bittencourt.....75

GESTIÓN POR COMPETENCIAS Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: SUS CARACTERÍSTICAS Y EL ÁREA DE RECURSOSHUMANOS
Tathiana Maria Viana Stemler Morandi de Queiroz e
Mauro Araújo Câmara.....111

GESTIÓN ASAMBLEARIA: GERMINA EL PORVENIR DEL TERRITORIO AUTOGESTIONADO
Ramon Rodrigues Ramalho.....127

PUNTO DE VISTA

RESEÑA DE LA OBRA: FRAMEWORKS FOR POLICY ANALYSIS: MERGIN TEXT AND CONTEXT
Lea Carvalho Rodrigues.....161

APUNTE PARTICULAR

GUÍA PARA LOS COLABORADORES 169

EDITORIAL
EDITORIAL

Cynthia Rúbia Braga Gontijo

Editora Geral

Assumo neste momento o lugar de editora geral da revista "Perspectivas em Políticas Públicas" (PPP) e com ele os desafios de dar prosseguimento à brilhante caminhada liderada pela professora Teresinha Rodrigues de Oliveira, idealizadora e editora geral deste periódico desde a sua origem em 2008. Agradeço a todos os colegas que integraram o seu Comitê Editorial nos últimos três anos e, em especial, a sua mentora... Obrigada, Teresinha! Aproveito, também, a oportunidade para manifestar o compromisso do atual Comitê Editorial de PPP com a sua gênese, os seus princípios e os seus marcos político-metodológicos.

Neste momento em que a PPP completa três anos de existência, ao editar o seu oitavo número, sentimo-nos motivados a expressar o significado da sua trajetória para este Comitê Editorial, em específico, e para a FaPP/CBH/UEMG, em sentido lato. Sabemos, por um lado, das dificuldades de se sustentar um ideal ao longo do tempo e, por outro lado, do lugar que a garantia da periodicidade agregada à manutenção da qualidade técnico-acadêmica de um periódico científico tem para o fortalecimento do papel social de uma Universidade. Ao analisarmos a trajetória de PPP, sentimo-nos exitosos: temos conseguido... Compartilhamos, então, com todos os colaboradores, em especial autores e leitores, esta vitória coletiva. E agradecemos por ela... e os convidamos para continuarmos...

Destacamos, também, a recorrência de alguns temas que têm marcado as publicações de PPP e que aparecem neste número: o território como matriz da vida social e política, a relação governabilidade-governança, as contradições implicadas na formação humana em âmbito dos processos capitalistas contemporâneos, os processos educativos em ambientes escolares ou não, as lutas de grupos pela emancipação do indivíduo a cidadão em plenitude da sua dignidade e de coletivo a povo (redes de cidadãos). Objetos que têm sido analisados por diversos focos e enfoques, mas que se encontram na sua justificativa: são marcas dos nossos tempos. A problematização de tais objetos nos deixam à vontade, pois, lembrando

Karl Marx (1977, p. 23)[1], os homens só criam/percebem problemas que são capazes de resolver. Obviamente, não temos a pretenção de resolvê-los, mas de contribuir como uma centelha no vasto campo de ações empreendidas por todos aqueles comprometidos com o seu tempo.

Assim, em um mundo de incertezas, lutas, avanços e retrocessos, desdobramentos vários, percebemos movimentos muito significativos para o desenvolvimento social com um viés mais humanitário, por meio da ressignificação e do fortalecimento das políticas públicas e da gestão pública. Produzir política hoje é, mais do que nunca, produzi-la de forma pública, algo que demanda o envolvimento, a representação e a participação dos coletivos diferenciados, ou seja, de forma equitativa e isonômica. A PPP mantém o seu ideal ao estar inserida nesses coletivos através das vozes aqui presentes e representadas, e dos possíveis impactos que têm alcançado junto ao seu público leitor.

En este momento, asumo el cargo de editora general de la revista "*Perspectivas em Políticas Públicas*" (PPP) y, consecuentemente, los desafíos inherentes a esta tarea, para proseguir el camino liderado con éxito por la profesora Teresinha Rodrigues de Oliveira, idealizadora y editora general de esta publicación, desde su origen en 2008. Agradezco a todos los compañeros que integraran su Comité Editorial en estos tres años y, en especial, a su mentora... ¡Gracias Teresinha! Aprovecho también la oportunidad para manifestar el compromiso del actual Comité Editorial de PPP con su génesis, principios y marcos político-metodológicos.

Ahora que PPP completa tres años de existencia, al editar su octavo número, nos sentimos motivados a expresar el significado de su trayectoria a este Comité Editorial, específicamente, y a la FaPP/CBH/UEMG, en sentido lato. Sabemos que, por una parte, es difícil sustentar un ideal a lo largo del tiempo y, por otra parte, estamos conscientes de la importancia de garantizar la periodicidad de la revista, y el mantenimiento de la calidad técnico-académica de una publicación científica, para fortalecer el papel social de una Universidad. Al analizar la trayectoria de PPP sentimos que hemos obtenido éxito: lo hemos logrado... Compartimos con todos los

1. Marx, Karl.(1977). *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes.

colaboradores, en especial autores y lectores, esta victoria colectiva. Agradecemos a todos por el éxito obtenido y los invitamos a continuar...

Destacamos, también la importancia de algunos temas que han marcado las publicaciones de PPP y que figuran en este número: el territorio como matriz de la vida social y política, la relación gobernabilidad-gobernanza, las contradicciones involucradas en la formación humana en el ámbito de los procesos del capitalismo contemporáneo, los procesos educativos en ambientes escolares o fuera de ellos, la lucha por la emancipación del individuo para lograr su dignidad plena como ciudadano o de la colectividad como pueblo (redes de ciudadanos). Los temas, que son objeto de análisis de la revista, han sido abordados a través de diversos enfoques y se justifican porque son marcas de nuestro tiempo. La discusión de los asuntos abordados por la revista son libres, pues recordando Karl Marx (1977, p. 23)[2], los hombres solamente crean/perciben problemas que son capaces de resolver. Obviamente, no tenemos la pretensión de resolverlos, sino de de contribuir como una chispa en el vasto campo de acciones de todos aquellos que están comprometidos con su tiempo.

En un mundo de dudas, luchas, avances y retrocesos, diversas consecuencias, vislumbramos movimientos muy significativos para el desarrollo social, con una tendencia más humanitaria, por medio de la resignificación y del fortalecimiento de las políticas públicas y de la gestión pública. Producir política hoy en día es más que nunca producirla de forma pública, lo que demanda implicación, representación y participación de la colectividad diferenciada, o sea, de forma equitativa e isonómica. La revista PPP mantiene su ideal al pertenecer a esta colectividad, a través de las voces aquí presentes y representadas, y de los posibles impactos alcanzados junto a su público lector.

2. Marx, Karl. (1977). *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes.

APRESENTAÇÃO
PRESENTACIÓN

A Revista **P**erspectivas em **P**olíticas **P**úblicas tem sido testemunha do crescente número de pesquisas e reflexões sobre temáticas relacionadas às Políticas Públicas. Ela congrega textos com abordagens e áreas de investigação sobre diferentes ações deste setor, descritas sob aspectos e perspectivas variados e reflexões sob avanços e desafios percebidos e desejados pelos diferentes segmentos e atores, com vistas à qualidade dos serviços e à garantia de direitos constitucionalmente garantidos ou deles derivados.

Para uns, os entraves ou a proficiência concentram-se na projeção das políticas; para outros, na implantação; e há ainda os que os identificam nos momentos de monitoramento e avaliação. Nesta edição, os temas discorridos focam as questões relacionadas à gestão de políticas públicas, discutidos por sujeitos que atuam nas mais diferentes áreas do conhecimento e que nos incitam a pensar na importância de que toda proposição que impacta sobre o coletivo precisa, necessariamente, considerar as particularidades; seja do território, seja do contexto, seja do indivíduo.

O primeiro texto é apresentado por Arlete Ramos dos Santos e Gilvan dos Santos Souza, que apresentam valorosas discussões sobre os conflitos de concepções existentes entre os modelos de gestão educacional – princípio capitalista - e a gestão do MST – princípio socialista. Para esses autores, a função de gestor educacional, exercida por um militante do MST, é, no mínimo, conflituosa, uma vez que ele precisa transitar entre o atendimento das demandas burocráticas do sistema e os interesses e concepções do movimento social que representa.

O segundo texto, "Governança Social, território e desenvolvimento", assinado por Glauco Knopp, numa perspectiva da administração, apresenta e discute conceitos ligados às políticas públicas, como governança social e territórios. A proposta é a de que a implantação das políticas públicas, bem como sua avaliação, esteja diretamente relacionada ao modo como os atores envolvidos no processo se identificam, se relacionam e atuam em favor dos objetivos e perspectivas que cada um tem da política e do território. A depender da forma como as forças são mobilizadas, o alcance das metas e objetivos serão mais ou menos exitosos. O tema apresentado merece destaque pela clareza dos argumentos e fundamentos dos princípios teóricos.

O terceiro artigo, intitulado "Gestão por competências e Gestão do conhecimento: suas características e a área de Recursos Humanos", assinado por Mauro Araújo Câmara e Tathiana Maria Viana Stemler Morandi de Queiroz, propõe-se a discutir a importância de se atrelar a gestão do conhecimento à gestão por competência. Os autores, a partir da caracterização desses conceitos, caminham pelos benefícios dessa articulação para a Gestão de Recursos Humanos. O artigo tem muito a contribuir, principalmente para os que atuam e ou se interessam pela área de recursos humanos.

O quarto artigo, escrito por Ramon Rodrigues, doutorando da Universidade de Buenos Aires (AR), convida-nos a refletir sobre os movimentos sociais da América Latina, como eles se constituem e se organizam internamente, e, também, para a tomada de decisões e a distribuição de poder. A partir da construção de mundos simbólicos e interpretações próprias, as assembleias vão se constituindo como um modelo de gestão participativa e democrática.

Finalizando a sessão de artigos, Rosely Bittencourt discute sobre "Cristovam Buarque: político ou intelectual da educação?". Em seu artigo, ela apresenta os resultados de sua investigação sobre a atuação política de Cristovam Buarque, bem como a competência intelectual registrada em sua performance profissional. Com bastante propriedade, a autora delineia a trajetória do homem público, em seu governo no Distrito Federal e junto às questões educacionais. Sua construção teórica pauta-se em um modelo de modernização, ético e social, construído a partir do desejo utópico de rompimento com o modelo vigente.

Na sessão ponto de vista, a resenhista Lea Carvalho Rodrigues apresenta o livro "FRAMEWORKS FOR POLICY ANALYSIS: MERGIN TEXT AND CONTEXT", cuja temática versa sobre a avaliação de políticas públicas. Segundo a autora, a obra é inovadora por apresentar novos referenciais teóricos metodológicos e, ao mesmo tempo, polêmica por colocar em questão modelos positivistas de análise.

Considerando a linha editorial adotada pela revista PPP, podemos afirmar que, seguramente, este número contribuirá para fomentar reflexões sobre algumas vertentes das políticas públicas, uma vez que aborda temáticas instigantes, que abrangem não só aspectos implícitos às políticas nacionais, mas também do contexto da América Latina.

Darli de Souza Dias
Vanda Arantes de Araújo

La Revista *"Perspectivas em Políticas Públicas"* ha sido testigo del creciente número de investigaciones y reflexiones relacionadas a su temática principal. Reúne textos con abordajes en áreas de investigación de Políticas Públicas, descritos en aspectos y perspectivas variadas, con reflexiones sobre avances y desafíos percibidos, anhelados por los distintos segmentos y actores, teniendo por finalidad la calidad de los servicios y la garantía de derechos constitucionalmente previstos o derivados de ellos.

Para algunos, las dificultades o el éxito se concentran en la proyección de las políticas, para otros, en la implantación, y están además, los que los identifican en los momentos de monitoreo y evaluación. En esta edición, los temas tratados focalizan las cuestiones relacionadas con la gestión de políticas públicas, discutidos por sujetos que actúan en las más diversas áreas del conocimiento y que nos incitan a pensar que toda proposición que ejerce un impacto sobre la colectividad, debe llevar en cuenta, necesariamente, las particularidades, ya sean éstas de territorio, contexto o individuo.

El primer texto de autoría de Arlete Ramos dos Santos y Gilvan dos Santos Souza, presenta relevantes debates sobre los conflictos de concepciones existentes entre los modelos de gestión educacional – principio capitalista – y la gestión del MST – principio socialista. Para estos autores, la función de gestor educacional, que ejerce un militante del MST es, por lo menos, conflictiva, ya que es necesario que se mueva entre la atención a las demandas burocráticas del sistema y los intereses y concepciones del movimiento social al cual representa.

El segundo texto, "*Gobernanza Social, territorio y desarrollo*", firmado por Glauco Knopp,- en una perspectiva de la administración-, presenta y discute conceptos relacionados con las políticas públicas, tales como gobernanza social y territorios. La propuesta consiste en relacionar

directamente la implantación de políticas públicas y su evaluación con el modo de identificación de los actores involucrados en el proceso, con el modo de relacionarse y actuar a favor de los objetivos y perspectivas que cada uno tiene acerca de la política y del territorio. El alcance de las metas y objetivos va a depender de la movilización de las fuerzas para lograr mayor o menor éxito. El tema presentado merece destaque, debido a la claridad de los argumentos y de los fundamentos teóricos.

El tercer artículo, titulado "*Gestión por competencias y Gestión del conocimiento: sus características y el área de Recursos Humanos"*, está firmado por Mauro Araújo Câmara y Tathiana Maria Viana Stemler Morandi de Queiroz. En este texto se discute la importancia de vincular la gestión del conocimiento con la gestión por competencia. Los autores, a partir de la caracterización de estos conceptos, nos conducen a los beneficios de la articulación para la Gestión de Recursos Humanos. El artículo ofrece una gran contribución para aquellos que actúan y les interesa el área de recursos humanos.

El cuarto artículo, escrito por Ramón Rodrigues, alumno de doctorado de la Universidad de Buenos Aires (AR), nos convida a reflexionar sobre los movimientos sociales en América Latina; como surgen y se organizan internamente, como se toman las decisiones y como se distribuye el poder. A partir de la construcción de mundos simbólicos e interpretaciones propias, las asambleas se van constituyendo como un modelo de gestión participativa y democrática.

Finalizando la sesión de artículos, Rosely Bittencourt discute sobre el tema titulado *"Cristovam Buarque:¿político o intelectual de la educación?"*. La autora presenta los resultados de su investigación sobre la actuación política de Cristovam Buarque y de su competencia intelectual registrada en su desempeño profesional. La autora va delineando el trayecto del hombre público, durante su gobierno en el Distrito Federal, en relación a las cuestiones educacionales. Su construcción teórica se pauta en un

modelo de modernización, ético y social, formado a partir del deseo utópico de romper con el modelo vigente.

En la sesión de la revista, *Ponto de vista*, Lea Carvalho Rodrigues presenta una reseña sobre el libro "*Frameworks for policy analysis: mergin text and context*", que versa sobre la evaluación de políticas públicas. Según la autora, la obra es innovadora ya que trae nuevas referencias teóricas, metodológicas y al mismo tiempo es polémica ya que plantea modelos positivistas de análisis.

Considerando la línea editorial que la revista PPP adopta, podemos afirmar que, este número contribuirá para fomentar reflexiones sobre algunas vertientes de políticas públicas, ya que aborda temas incitantes, que abarcan aspectos implícitos, no solo de las políticas nacionales, como del contexto de América Latina.

Darli de Souza Dias
Vanda Arantes de Araújo

ARTIGOS
ARTÍCULOS

ASPECTOS DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS PERSPECTIVAS DA BUROCRACIA NO MST

Arlete Ramos dos Santos* e Gilvan dos Santos Souza**

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a gestão educacional sob o enfoque da burocracia estatal capitalista como elemento de contradição no Movimento Sem Terra (MST), tendo em vista que esse movimento luta pelo socialismo. O local de pesquisa foi a Escola Municipal Emiliano Zapata, município de Barra do Choça, BA. Para tanto, buscou-se identificar os instrumentos da burocracia estatal capitalista existentes na escola mencionada; analisar se a gestão implementada na escola é autoritária ou democrática, e descobrir quais os desafios e conflitos vivenciados pelo gestor da educação no MST, uma vez que ele faz os papéis de diretor/coordenador junto à burocracia estatal, na qual predomina o capitalismo, e de militante junto ao setor de educação do movimento, cuja predominância é o socialismo.

Palavras-chave: *Burocracia. Gestão. Movimento Sem Terra.*

ASPECTOS DE LA GESTIÒN EN LA EDUCACIÒN DEL CAMPO: LAS PERSPECTIVAS DE LA BUROCRACIA EN LO MST

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar la gestión educacional bajo el enfoque de la burocracia estatal capitalista, como elemento de contradicción en el MST- Movimiento Sin Tierra, teniendo en cuenta que este Movimiento lucha por el socialismo. La investigación se ha realizado en la Escuela Municipal Emiliano Zapata, en el municipio de Barra do Choça, Bahia.

* Pedagoga (UESB), Mestre (UFMG), Doutoranda (UFMG), Professora Assistente da UESC.
** Pedagogo (UESB), Professor do Projeto Escola Mais (Rede Municipal de Vitória da Conquista – BA).

Para esta finalidad se han identificado los instrumentos de la burocracia estatal capitalista existentes en dicha escuela, para analizar si la gestión implementada en ese centro educacional es autoritaria o democrática y descubrir que desafíos y conflictos se le presentan al gestor de educación en el MST, ya que él vivencia los papeles de director/coordinador junto a la burocracia estatal, donde predomina el capitalismo, y al mismo tiempo actúa en el sector de educación del Movimiento Sin Tierra, cuya predominancia es el socialismo.

Palabras clave: *Burocracia. Gestión. Movimiento Sin Tierra.*

ASPECTS OF MANAGEMENT IN THE FIELD OF EDUCATION: THE BUREAUCRACY IN THE MST PERSPECTIVE

ABSTRACT

This study aims to analyze the educational administration from the standpoint of the capitalist state bureaucracy as an element of contradiction in the Landless Workers' Movement (MST) given that this movement fights for Socialism. The research took place at Escola Municipal Emiliano Zapata, Barra do Choça's township, BR. There is an attempt to identify the instruments of the capitalist state bureaucracy existing in the mentioned school; to analyze if the management at that school is authoritarian or democratic, and discover what are the challenges and conflicts experienced by the present education manager at the MST, since he occupies the position of director/coordinator at the state bureaucracy, where Capitalism dominates, and the position of an activist in the Movement's education sector, where Socialism rules.

Keywords: *Bureaucracy. Management. Landless Workers' Movement*.

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Estudou-se o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), destacando-o como um movimento social do campo, categoria definida analiticamente por Melucci (1989, p.57) como uma forma de ação coletiva **(a)** baseada na solidariedade; **(b)** que desenvolve um conflito; **(c)** e rompe com limites do sistema em que ocorre a ação. Observa-se que o MST é uma organização gestada no seio da classe trabalhadora, em busca da cidadania negada pelo capitalismo moderno, sendo que este movimento tem sentido a necessidade do uso da burocracia por meio de instrumentos de poder e controle e como mecanismo de legitimidade das ações que dependem do aparato estatal capitalista.

Sendo assim, a pesquisa teve algumas questões a serem respondidas: Como a gestão educacional do MST concilia a utilização dos instrumentos burocráticos do Estado com os político-ideológicos da organização "Sem Terra", uma vez que a burocracia é um elemento de controle e poder hierarquizado do capitalismo individualista e esse movimento social luta pelo socialismo voltado para a coletividade? Quais os instrumentos burocráticos utilizados nas escolas do MST? Qual o tipo de gestão educacional implementada pelo MST na Escola Municipal Emiliano Zapata?

Os objetivos buscados durante a pesquisa foram: Analisar a gestão educacional nas áreas de assentamentos e acampamentos dos "Sem Terra", sob o enfoque da burocracia estatal capitalista, como elemento de contradição dentro desse movimento social, tendo em vista que o MST luta pelo socialismo; analisar a burocracia estatal como instrumento do sistema capitalista, e seus desdobramentos na gestão educacional do MST; identificar os instrumentos burocráticos utilizados na gestão educacional do MST, e se esses são utilizados como mecanismos de controle e poder;

verificar como a gestão educacional do MST se relaciona com a burocracia (Estado), no caso, as definições burocráticas da Secretaria Municipal de Educação de Barra do Choça, BA, de forma que não a impeça de atingir os seus objetivos de formação; identificar qual o tipo de gestão educacional implementada no MST, e se há coerência entre a gestão e a pedagogia proposta.

Para o desenvolvimento desse estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa com análise descritiva. Nessa dimensão, afirma Martins (2002, p. 58): Na pesquisa qualitativa, uma questão metodológica importante é a que se refere ao fato de não se poder insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos em passos ou sucessões como escada em direção à generalização. A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as questões relacionadas à escola.

Para análise dos dados, esses tiveram como referência a metodologia dialética visto que "a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a 'coisa em si' e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade" (Kosik, 1995, p. 20). E, ainda, conforme descreve Lakatos (1991, p. 101), para a dialética as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está "acabada", encontra-se sempre em vias de transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro. Utilizou-se da teorização, frente à realidade posta, para compreendê-la, sempre confrontando e analisando aspectos empíricos, históricos, ideológicos, sociais, entre outros, em busca de interpretar o objeto de estudo em sua totalidade.

Na pesquisa de campo, os dados foram coletados por meio da observação, de entrevistas semiestruturadas (Gil, 1999). Nesse caso, prima-se pelo

"observador participante", que, na perspectiva de Ludke e André, desempenha um papel em que

> a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá, em geral, que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa (Lüdke & André, 1986, p. 18).

O processo de observação direta foi sistematizado mediante o uso do diário de campo, evidenciando, desta maneira, a atuação dos gestores, professores e o trabalho com os estudantes. A entrevista semiestruturada desenrola-se a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (Lüdke & André,1986).

Adotou-se também, para a coleta de dados, fontes documentais. Foram consideradas fontes documentais nessa pesquisa, os planos de aula; a legislação acerca de assuntos educacionais relacionados direta ou indiretamente com a problemática, tais como portarias e resoluções da Secretaria Municipal de Educação; documentações da secretaria das escolas; diário de classe; ata de reuniões; proposta de educação do MST; atas; projeto político pedagógico da escola pesquisada, entre outros. Guba e Lincoln (1981) apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional. Em primeiro lugar destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

As entrevistas foram elaboradas, objetivando investigar os princípios político-pedagógicos do MST, a metodologia de sala de aula, a formação dos professores, as concepções teórico-metodológicas adotadas, entre

outras questões, para análise das contradições de gestão escolar. Para compreender melhor o funcionamento da gestão escolar, foram envolvidos na pesquisa: professores, pais, alunos, direção escolar, coordenação escolar, secretário(a) escolar, e direção e coordenação regional e estadual e nacional do MST.

2. DISCUTINDO O TEMA

A concepção de gestão como um conjunto de ideias estruturadas é recente. Data da primeira metade do século XX, tendo, dentre os precursores modernos, sociólogos, administradores e psicólogos. Dentre os primeiros, destaca-se Weber, que foi quem primeiro estudou a organização do trabalho de forma burocrática, por meio do qual o processo racionalizador é que se orienta a ajustar os meios com os fins que se tem dado a essa organização (Weber, 1976).

Discutindo a questão da gestão no âmbito escolar, Oliveira (2002) afirma que há um entendimento tácito entre os pesquisadores da área de que "gestão" seria um termo mais amplo e aberto do que administração, pois o termo mencionado implica participação e, portanto, traz a marca política da escola.

Observa-se também a utilização do termo gestão como processo dentro da ação administrativa, bem como, em outras ocasiões, seu uso denota apenas a intenção de politizar a ação administrativa. Percebe-se que há uma reação ao termo administração da educação como consequência da forma descomprometida, "neutra" e tecnicista como ela se desenvolveu na década de 1970, trazendo consequências muito negativas à prática social da educação, gerando todo um movimento de reação e de mudança em sua concepção e prática (Bordignon, 2005).

A gestão da educação no MST está totalmente imbricada às questões sociais e culturais pelas quais perpassam os sujeitos, sendo construída a partir da própria história, por isso denominada por Caldart (2004) como a "Pedagogia em Movimento".

Assim, o MST se caracteriza como comunidade humana que possui seu jeito próprio de fazer a educação acontecer, tendo elementos que extrapolam o espaço escolar, e constituindo outros instrumentos como espaço educativo, que refletem a maneira de ser, pensar e agir dos Sem Terra, como as marchas, as assembleias, as reuniões de brigadas nos assentamentos e acampamentos, as ocupações, dentre outros.

> Nessa perspectiva, é possível afirmar que educação não se restringe aos muros da escola, mas estende-se a todos os processos de aprendizagem gerados pela experiência vivida na luta organizada, independente dos espaços formais, informais, governamentais, não governamentais. Ela é um fenômeno natural [com graus distintos de intencionalidade], espontâneo e aleatório; é uma prática social que é adquirida em muitos espaços e momentos educativos, nas relações socioculturais, no trabalho de formação da consciência, nos saberes sociais (Oliveira, 2005, pp. 37-38).

Caldart (2004) informa que a gestão da educação no MST é feita a partir da "ocupação" da escola pela comunidade escolar, com vistas à democratização da gestão escolar e a apropriação dos espaços públicos pelos setores populares; e, ainda, a um projeto social que se coloque além do capitalismo e se situe no embate das lutas de classes (Martins, 2008). Acredita-se que, dessa forma, está-se exercendo uma gestão desburocratizada.

Para pensar nessa forma de educação diferente, foi preciso gestar uma proposta de educação específica, construída de forma coletiva com os educadores, bem como buscar mecanismos para garantir uma formação inicial e continuada aos professores, o que levou o grupo, nas discussões

do coletivo de educação, a criar os princípios filosóficos[1] e pedagógicos do movimento. Esse material pedagógico foi sistematizado pelo coletivo nacional de educação do MST, criado em 1990, e tem como arcabouço teórico a concepção de educação transformadora de Paulo Freire, Pristrak, Makarenko. O objetivo central é a formação humana e a conscientização mediante a reflexão de sua prática social, tendo o trabalho como princípio educativo, sendo que essa prática social passa a ser a matriz geradora de conteúdos, metodologias e debates educacionais (Souza, 2006).

Assim, a gestão democrática, proposta para acontecer em escolas de assentamentos e acampamentos, tem como princípio a autogestão, pois prima por ter autonomia em relação ao Estado no que se refere a elaborar programas, métodos e técnicas para serem desenvolvidos nas escolas. Para Souza (2006, p. 218), "é uma prática estimulada pelo MST com o intuito de construir uma escola e um ensino a partir das demandas sociais. A autogestão traz em sua prática a necessidade de superação das relações de poder na escola (...)".

Nesse sentido, a escola conta com a participação efetiva da comunidade cobrando, por meio da administração escolar, o cumprimento das responsabilidades do Estado, rompendo com as relações de poder vertical entre este e a sociedade.

A escola que serviu de objeto de estudo dessa pesquisa fica localizada no município de Barra do Choça – BA. Esse município situa-se a 500 km de Salvador, Capital do Estado. Sua população é de aproximadamente 32.419 habitantes, conforme previsão do IBGE para o ano de 2009, e possui uma área de 718, 3 km². A economia predominante é o café, responsável por

1. a) Educação para a transformação social; b) Educação para o trabalho e a cooperação; c) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; d) Educação com/para valores humanistas e socialistas; e) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana (MST, 1997).

83% da produção, seguida de feijão, milho, mandioca, pecuária leiteira e de corte, além de apicultura.

O sistema municipal de educação compreende a secretaria de educação, as coordenações, os departamentos, as chefias de divisão, as assessorias e as escolas. Adota-se a definição de Martins (2008) para compreender a definição de sistema de educação, na qual este é visto como o resultado da educação sistematizada, que se desenvolve conscientemente a partir dos problemas da situação, cujas causas devem ser identificadas por meio de um conhecimento contextual e segundo uma teoria educacional estabelecida.

No que se refere à organização da gestão da educação do MST, na Regional Sudoeste da Bahia, onde se situa a escola pesquisada, a educação se fez presente desde a fase de acampamento. Porém, apesar de as escolas estarem organizadas com base na burocracia estatal, todas mantêm vínculo político-ideológico com o coletivo de educação do MST.

Observa-se uma disposição hierárquica, ainda que em forma de coletivos, dividida da seguinte forma: Direção Estadual, Coordenação Estadual, Direção Regional, Coordenação Regional, Coletivo Regional, Coordenações de Áreas, que caracterizam a presença de uma "burocracia diferenciada", pois há submissão de uma instância sobre a outra, em escala decrescente, porém, com horizontalização entre os coletivos para decidirem os trabalhos a serem executados por todos. É importante salientar que cada grupo está intrinsecamente conectado ao outro, seja no diálogo, seja na realização conjunta de tarefas. A Direção e Coordenação Regionais dialogam com a Direção e a Coordenação Estadual e trazem as deliberações para o coletivo regional, que, por sua vez, transmitem o que ficou decidido para as Coordenações de Área. E tais coordenações fazem os encaminhamentos junto ao coletivo da escola.

Assim, o Coordenador de Área (gestor[2]) do MST deve observar as determinações do que é discutido no movimento, e também participar das reuniões e decisões das Secretarias Municipais de Educação. Nessa dualidade de espaços, muitos conflitos são vivenciados, pois a pedagogia educativa do MST conforme sua proposta pedagógica, é socialista, dicotomizando quanto aos fins e meios da burocracia estatal (Secretarias Municipais de Educação - SEMED), que está inserida no sistema capitalista.

Tais conflitos são referentes à aceitabilidade por parte das Secretarias Municipais de Educação (SEMED) quanto à implementação da proposta de educação do movimento e também sobre a escolha do quadro profissional para atuar em tais escolas, porque, geralmente, as SEMED possuem uma relação de professores concursados ou selecionados com base em portarias ou editais. Porém, nem sempre os profissionais que se encontram na sequência das listas apresentam o perfil de profissional para assumir funções em escolas de assentamentos, porque nem todos coadunam com os objetivos político-ideológicos do MST. E, quando isso não acontece, acaba implicando na implementação da proposta educacional do movimento. Outro conflito é quando existe opinião formada negativamente da parte dos Secretários Municipais e equipes de trabalho das SEMED sobre o MST, o que acaba dificultando a legalização das escolas nos assentamentos e o acesso aos recursos humanos e financeiros para as escolas.

Vale ressaltar que essas Coordenações de Área são pessoas indicadas pelo MST e que são militantes ou ativistas dentro desse movimento social. E como, nesse caso, eles estão assumindo uma função burocrática pública, pois para as SEMED eles são os gestores, então terminam exercendo o papel de burocrata estatal e, ao mesmo tempo, deixando transparecer a sua militância nos dois espaços.

2. O MST acha que o termo gestor está mais voltado para a burocracia estatal. Por isso, prefere a denominação Coordenação de Área para se referir ao responsável por uma escola específica.

Gestão da Escola Municipal Emiliano Zapata sob a ótica do MST - esse nome foi dado para a escola em homenagem ao mexicano Emiliano Zapata que lutou em prol da classe trabalhadora. Para o movimento, esse nome é mais valorizado do que o nome oficial de escola – Escola Municipal São José - porque representa um nome de militância e dedicação ao povo. De acordo com o estudo feito por Honorato Filho (2006), isso fica bem evidenciado:

> Para o movimento a escola se chama Escola Municipal Emiliano Zapata, nome este em homenagem ao líder zapatista mexicano. Como é o setor de educação do MST que dá as linhas político-pedagógica e administrativa da escola, todos os educandos, bem como os educadores reconhecem a escola com o nome do revolucionário zapatista (Honorato Filho, 2006, p. 62).

A gestão cumpre determinações do MST ao tentar fazer com que aconteça a implementação da proposta pedagógica e realiza reuniões com todo o grupo da escola, sempre no coletivo. A escola tem a seguinte estrutura organizacional, da qual todos fazem parte do seu coletivo pedagógico:

- ✓ *Coordenação de Área*: articula as questões político-ideológicas e pedagógicas do MST com as questões administrativas e pedagógicas oficiais, organiza as reuniões de planejamento, é responsável pela parte burocrática da escola junto aos órgãos da burocracia estatal, estabelece parceria da escola com a comunidade, cuida da implementação da proposta pedagógica do movimento na área de sua responsabilidade, participa das reuniões do coletivo de educação e faz com que as determinações deste aconteçam na escola.
- ✓ *Secretaria Escolar*: cuida da parte documental e auxilia a coordenação de área nas questões pedagógicas e de disciplina dos alunos.

- ✓ *Educadores*: lidam diretamente com os educandos, fazendo o trabalho de mediadores do conhecimento. Articulam o currículo escolar formal com os objetivos pedagógicos e político-ideológicos do MST.

A Coordenação de Área passa por algumas dificuldades para realizar o seu trabalho de mediação entre MST e SEMED, pois, em conversa com a Coordenadora da Escola em questão sobre o seu relacionamento com a Secretaria Municipal de Educação, a resposta foi: "Sempre, nas reuniões ou atividades desenvolvidas pela SEMED, ou somos avisados quando a reunião já está acontecendo ou não somos avisados. Dificilmente a comunicação chega antes" (Anotações do diário de campo em 09/04/10, [s/p]). Retrata, assim, a forma de tratamento dispensado pela SEMED à gestão da escola mencionada, que parece ser de descaso.

A gestão e a formação político-pedagógica: a formação política está ligada à formação da consciência política das pessoas que fazem parte de uma organização (Bogo, 2008). Uma das preocupações da gestão no MST é que a educação extrapole o âmbito formal e burocrático e aconteça, também, em outros espaços educativos, como: marchas, mobilizações, assembleias, e que seja relacionada à história do próprio movimento e da sociedade.

No setor de educação, o trabalho está relacionado à implementação de uma proposta pedagógica de base marxista voltada para os valores humanistas e socialistas, tendo como norte os princípios pedagógicos e filosóficos do movimento. Observando os materiais pedagógicos produzidos pelo setor de educação do movimento, constata-se nos referenciais teóricos a presença de intelectuais marxistas, a exemplo de Antonio Gramsci, Mao Tse-tung, Engels, Rosa Luxemburgo, Pristrak, György Lucácks, Karl Kaustky, Lênin, Kollontai, Paulo Freire, Anton Makarenko, José Martí, dentre outros.

Vale ressaltar que, de acordo com o setor de educação do MST, todo o processo pedagógico deve ser elaborado de forma conjunta pelo coletivo

de educação de cada assentamento. E é de responsabilidade do gestor acompanhar e coordenar esses momentos, nos quais a burocracia se faz presente por meio da formalização dos planejamentos e da sistematização dos conhecimentos que serão cobrados posteriormente, classificando os alunos por meio das notas.

a) *conteúdos:* de acordo com a orientação do setor de educação, os conteúdos devem levar em consideração os princípios educativos do movimento, ou seja, a relação com a terra, o trabalho, a produção das relações sociais da comunidade, a coletividade, a cultura, partindo da própria realidade. Leva em conta o trabalho com os temas geradores da pedagogia freiriana. No caso da escola pesquisada, observa-se, de acordo com os entrevistados, que há um esforço da gestão para implementar tal proposta:

> A escola trabalha sobre os transgênicos e a importância dos alimentos orgânicos. Porque, principalmente, a gente tá (sic) comendo os alimentos saudável, saber como são as coisa, como tomate, maçã, estão tudo contaminado com transgênico. Aqui não, porque é tudo coisa orgânica, a gente trabalha plantando, cuidando, essas coisa toda, até se precisar de alguma coisa, já pode comer porque não tem nada a ver, já os outros não (...) (Maria Neide, aluna da EJA).

> Na parte de história eu sinto que pede para você fazer uma contextualização do conteúdo de história com a realidade social, no caso do assentamento, do educando, e no caso de você tentar desenvolver nesses alunos essa forma de pensamento coletivo que é a educação do MST. (João, professor do Ensino Fundamental).

Observa-se, então, na primeira fala, que existe realmente uma preocupação em trabalhar os conteúdos vinculados à realidade e às questões sociais, desenvolvendo a criticidade, além de um currículo que busca atender as especificidades do homem do campo; e, na segunda, nota-se que os professores tentam implementar uma pedagogia que supere os valores negativos do capitalismo, como individualismo e a acomodação, introduzindo valores socialistas pautados no companheirismo, solidariedade e consciência organizativa.

b) *planejamento:* organizado pela gestão educacional do MST vai além da preparação de aulas como, às vezes, é entendido. Ele tem a ver com o conjunto de atividades desenvolvidas pela escola. E, mais, com a intervenção na realidade que a escola vai adotar. "(...) Acontece de forma coletiva, combinando participação e divisão de tarefas" (MST, 1995, p. 7). Como se pode observar nas falas abaixo, com base em anotações do diário de campo da observação participante, feita em uma reunião de planejamento da escola pesquisada:

> Todo educador, quando entra no MST, passa por uma reeducação, começa a ver a educação de outra forma, tem uma liberdade para discutir, e na educação tradicional não tem essa oportunidade. (Pedro, professor do Ensino Fundamental).

> Aqui nós temos mais o que aprender do que o que ensinar. (Moisés, professor do Ensino Fundamental).

Outro aspecto a ser ressaltado é que, na reunião de planejamento em que a pesquisadora estava presente, não houve participação de todos os segmentos da comunidade escolar, contando apenas com a participação dos educadores, da gestora e da Secretária Escolar, na qual foi definida a agenda do planejamento de datas comemorativas e de projetos pedagógicos, da participação em atividades específicas do MST e informes da SEMED. É importante destacar que todos os itens discutidos foram colocados em votação pela gestão e todos os presentes puderam opinar. Assim, observa-se que a prática democrática e participativa nas reuniões de planejamento compostas de todos os segmentos, como está explícito na proposta do MST, não acontece, bem como o planejamento com base na realidade de cada comunidade, pois, de acordo com a Coordenação de Área[3] da escola (gestão) e a Coordenação Regional, existe um planejamento prévio do que acontece na escola para tirar as linhas do que vai ser planejado em cada assentamento.

3. O MST prefere usar o termo coordenação de área, pois entende que o termo gestão está ligado ao modelo capitalista de gerir, de administrar.

> A gente trabalha no coletivo, então assim, até os nossos planejamentos, as linhas gerais que a gente chama as linhas gerais do próprio setor, a gente faz as linhas pra todas as escolas, e aí, a partir dessas linhas gerais, a gente constrói o PPP de cada escola, e através desse PPP a gente consegue fazer nossos planejamentos da nossa escola. Então, assim, a coisa é ligada sempre à outra. Geralmente em datas comemorativas, assim nesse sentido maior, a gente procura sempre fazer uma coisa conjunta, celebra tudo numa mesma época pra gente não ficar, até porque os próprios professores, eles se conhecem, se comunicam, pra não dizer: na minha escola aconteceu tal coisa ... Então a gente acaba fazendo as coisas, trabalhando nessa questão mesmo bem coletiva pra não ter choque na programação nossa. (Katiara Figueiredo , Coordenadora Regional do Setor de Educação).

Coincidindo com a fala da coordenação regional, a Coordenadora de Área (gestora) da escola pesquisada observa:

> Existe o setor de educação, onde este setor é composto por diversas pessoas, que compreende diversas outras escolas, desde o município de Vitória da Conquista à Divisa, que a gente chama, que são as escolas de Ribeirão do Largo, Cordeiros, e esses outros municípios, Iguaí, Barra do Choça, então essas pessoas se reúnem e sentam e planejam o que vai acontecer nas escolas de assentamento, levando em consideração a realidade de cada um dos assentamentos (Idaiane Sales, Coordenadora de Área).

Quando interpelada se existe a participação dos outros segmentos no planejamento da escola, a coordenadora ressalta:

> Não. A gente tira essas definições e aqui leva a proposta para a comunidade, onde lá no assentamento existe a coordenação do assentamento, que representa a comunidade, aí eles analisam se acrescenta mais alguma coisa, ou se há alguma coisa que não convém estar aplicando, e aí, decide junto, levando para os educadores e educandos, aí sim, ela é aplicada (Idaiane Sales, Coordenadora de Área).

Nesse caso, observa-se a presença da democracia representativa quando algumas pessoas da comunidade decidem, em nome de todos os assentados. Porém, conforme dito anteriormente, isso não foi comprovado na pesquisa empírica.

c) *metodologia:* de acordo com a proposta pedagógica, o MST tem, como elementos fundamentais, o trabalho com temas geradores,

cujo objetivo é partir da realidade dos educandos, tentando superar as situações-limites apresentadas nos assentamentos, fazendo com que os conteúdos apareçam de forma contextualizada e interdisciplinar.

d) *currículo:* predomina a base nacional comum de caráter obrigatório, porém, na parte diversificada, observa-se a presença de disciplinas voltadas para o desenvolvimento de valores coletivos e também de estudos voltados para o campo. Assim, percebe-se a garantia dos direitos expressos na LDB 9394/96:

> Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

Na parte diversificada, o movimento trabalha com a disciplina de "Cooperativismo", cujo objetivo é ensinar noções de cooperação, bem como preparar os educandos para trabalhar nas cooperativas dos assentamentos. As questões voltadas para a educação do campo são trabalhadas de forma interdisciplinar, conforme se observa nos trechos das entrevistas abaixo:

> A escola do movimento ensina a trabalhar com horta, com plantação... (Maria Neide, aluna da EJA).

> A proposta é trabalhar com conhecimentos diferentes, trabalhar com conhecimentos do lugar onde vive, é diferente de outras escolas, porque, aqui no assentamento, ele convive com essa realidade, está o tempo todo em contato com ela (...) (Joana, professora do Ensino Fundamental).

Existe a presença do currículo formal, expresso por meio dos planos de curso, sistematizados em forma de conteúdos, mas é importante salientar também a existência do currículo oculto, no qual se expressam todas as subjetividades dos sujeitos, e também, a questão político-ideológica do MST contida nas místicas, nos símbolos, nos gestos, na memória construída

no dia a dia do assentamento que reflete no ambiente escolar.

O que diferencia o MST dos demais movimentos sociais é a sua forma de lutar com características de movimento popular que abarca a todos: homens, mulheres, crianças, anciãos. (Fernandes, 2000). Nesse sentido, essa é uma forma de fazer a educação acontecer, pois se todos estão incluídos nesse processo educativo de resistência popular, vão verificando que a aprendizagem ocorre não só em espaços escolares, mas também nas marchas, nas reuniões, nas discussões de encontros nacionais e estaduais, nos seminários, assembleias, dentre outros. Essa educação "diferente", mencionada por Caldart (2004), redunda obviamente na forma de gestão que precisa ser mais política e envolvida com as causas do povo "Sem Terra", ou seja, militante.

Entretanto, a burocracia estatal necessita de um gestor nas escolas de assentamento que faça cumprir portarias, decretos, leis, que sirvam para regulamentar as escolas nos moldes do estado capitalista, constituindo, assim, um dos maiores dilemas enfrentados por esses gestores, cujo papel a desempenhar dentro dos assentamentos é o de alguém que coordena a educação e exerça a militância ao mesmo tempo, com base nos pressupostos de uma pedagogia socialista. Com base na revisão de literatura e na fonte documental analisada na escola pesquisada, é possível verificar algumas diferenças entre a burocracia que existe no âmbito da burocracia estatal e do MST, tendo como base Santos (2010):

BUROCRACIA WEBERIANA (capitalista)	BUROCRACIA NO MST (socialista)
1. Precisão na definição do cargo e na operação, pelo conhecimento exato dos deveres.	A definição dos cargos acontece nos encontros e esses são sugeridos pelas direções, podendo ser aceitos ou não.
2. Rapidez nas decisões, pois cada um conhece o que deve ser feito e por quem e as ordens e papéis tramitam através de canais preestabelecidos.	As decisões demandam reuniões para discussão no coletivo e, quando for o caso, em assembleias nos assentamentos, com divisões de tarefas de acordo com as aptidões a cada tarefa realizada.
3. Univocidade de interpretação garantida pela regulamentação específica e escrita. Por outro lado, a informação é discreta, pois é fornecida apenas a quem deve recebê-la.	As decisões não são formalizadas por meio de regulamentos e são tomadas em grupo.
4. Uniformidade de rotinas e procedimentos que favorece a padronização, redução de custos e de erros, pois os procedimentos são definidos por escrito.	Não há rotinas, formalizações ou padronização, porque o trabalho segue a dinâmica do Movimento, que é dialético, havendo sempre mudanças de acordo com o processo histórico.
5. Continuidade da organização por meio da substituição do pessoal que é afastado. Além disso, os critérios de seleção e escolha do pessoal baseiam-se na capacidade e na competência técnica.	Os critérios de seleção e escolha baseiam-se na aceitação dos valores político-ideológicos difundidos pelo MST e na formação conforme a função a ser ocupada.
6. Redução do atrito entre as pessoas, pois cada funcionário conhece aquilo que é exigido dele e quais são os limites entre suas responsabilidades e as dos outros.	Os atritos são resolvidos com base no diálogo e nas avaliações em grupo.
7. Constância, pois os mesmos tipos de decisão devem ser tomados nas mesmas circunstâncias.	As decisões devem ser tomadas de acordo com a conjuntura de cada momento, sempre levando em consideração a coletividade.
8. Subordinação dos mais novos aos mais antigos, dentro de uma forma estrita e bem conhecida, de modo que o superior possa tomar decisões que afetem o nível mais baixo.	Não existem relações de subordinação a chefes e, sim, cumprimento de definições que foram tomadas de forma coletiva.

9. Racionalidade e sistematização dos dados.	No que se refere à educação, há também racionalidade e sistematização dos dados escolares dos alunos e a presença de uma autoridade representada pelo coletivo do setor de educação.
10. Confiabilidade, pois o negócio é conduzido de acordo com regras conhecidas, sendo que grande número de casos similares são metodicamente tratados dentro da mesma maneira sistemática. As decisões são previsíveis e o processo decisório, por ser despersonalizado no sentido de excluir sentimentos irracionais, como o amor, raiva, preferências pessoais, elimina a discriminação pessoal.	Não há impessoalidade, pois as definições do cumprimento de tarefas variam a cada nova atividade, dependendo do nível de conhecimento e habilidade de cada um, e há uma relação de solidariedade, respeito e cooperação.
11. Existem benefícios sob o prisma das pessoas na organização, pois a hierarquia é formalizada, o trabalho é dividido entre as pessoas de maneira ordenada, as pessoas são treinadas para se tomarem especialistas em seus campos particulares, podendo encarreirar-se na organização em função de seu mérito pessoal e competência técnica.	Não existe uma carreira estabelecida nas funções, pois estas são temporárias e dependem das definições de cada encontro feito para avaliar os quadros. No caso da educação que exige formalização, essas formalidades existem apenas no âmbito da burocracia estatal para efeitos de legalização escolar. Porém, para o MST, o gestor é um coordenador militante que ajuda na tarefa de fazer a educação acontecer.

Outra categoria que merece destaque é o trabalho coletivo, tendo aparecido em quase todas as entrevistas, denotando que é algo realmente trabalhado no MST. Faz parte dos valores trabalhados com o intuito de mudar a forma de entender a realidade, abandonar as formas individualistas do capitalismo e desenvolver uma consciência, na qual todos devem se submeter ao coletivo.

No caso do dirigente, ele fortalece a direção quando se coloca à disposição do coletivo para cumprir as tarefas mais difíceis, delegadas pelo coletivo (Bogo, 1999). Esse é um exercício difícil de fazer quando as pessoas estão acostumadas a trabalhar de forma individual. Por isso é necessário um processo de formação e de mudança de consciência para atingir esse patamar.

Na Regional Sudoeste, espaço dessa pesquisa, o depoimento da dirigente, confirma esse trabalho:

> Então assim, a gente trabalha o coletivo [*sic*], a gente periodicamente se reúne, e eu que faço o papel de tá dirigindo o setor na regional, eu sempre estou em contato com a pessoa de Idaiane que coordena escola lá. Geralmente a gente faz reunião lá com a própria comunidade, com os educadores e com o próprio secretário de Barra do Choça. Então a gente fica interligado com o que está acontecendo lá por meio, principalmente, das reuniões (Katiara Figueiredo, Coordenadora Regional do Setor de Educação).

Caldart (2004) afirma que esse é um aprendizado importante, que possibilita a passagem do que poderíamos chamar de uma ética do indivíduo para uma ética comunitária, que depois poderá se desdobrar em uma ética do coletivo. Nesse sentido, o MST começa trabalhando com a solidariedade, a socialização do que as pessoas possuem, como alimentos, remédios, ou mesmo na ajuda mútua no trabalho, como mutirões.

Dessa forma, há uma conscientização de que o indivíduo não vive sozinho, mas, sim, como ser de relações sociais que visam à produção e apropriação coletiva de bens materiais e espirituais da humanidade (MST, 1997).

3. À GUISA DA CONCLUSÃO

Assim, na pesquisa, algumas dificuldades e desafios enfrentados pelos gestores de áreas de assentamentos ficaram evidenciados, com destaque à gestão da escola em questão:

1) A burocracia no processo seletivo de professores dificulta a implementação da pedagogia do MST, uma vez que a burocracia estatal, às vezes, envia, para as escolas de assentamentos, professores que não comungam dos objetivos do MST. Esses profissionais, que não têm uma formação para trabalhar com os valores do movimento, dificultam a realização do processo político-ideológico da proposta.

2) A rotatividade da gestão e dos professores dificulta a implementação da proposta e a continuidade dos trabalhos pedagógicos. Quando os

professores vão trabalhar nos assentamentos, o MST inicia um trabalho de formação, levando em consideração os seus princípios filosóficos e pedagógicos. Porém, quando esses educadores não se adaptam, devem sair para não emperrarem a implementação da proposta do movimento. Saem também quando, por motivos pessoais, encontram alternativas de vida; causando, de certa forma, transtornos, pois geralmente seus substitutos também não têm formação político-ideológica para trabalhar nessas escolas.

O mesmo acontece com a gestão, quando o coordenador/gestor precisa sair da sua função nos assentamentos e o substituto é do movimento não existem muitos problemas. A situação se agrava, porém, quando os secretários de educação, responsáveis pelas respectivas escolas, querem impor a presença de outro gestor indicado pela SEMED. Observa-se que, para trabalhar no movimento, é necessário ter saberes específicos construídos no bojo da história das lutas dos trabalhadores, por meio do caráter histórico da educação. Nesse sentido, parafraseando Marx, observa Paro:

> O ser humano ultrapassa o mero domínio da natureza, no seio da qual nasce, na medida em que apropria da cultura pela educação. É por meio desta que, no decorrer da vida, o ser humano se diferencia cada vez mais da natureza e se transforma, em sua personalidade, no ser humano-histórico, ou seja, no ser humano educado (Paro, 2007, p. 40).

O papel do gestor nas escolas de assentamentos é de fundamental importância por ser ele o mediador junto aos órgãos da burocracia estatal. Como "subordinado", precisa atender às decisões administrativas, pedagógicas e burocráticas decididas por quem, muitas vezes, não tem vivência com os movimentos sociais do campo. Nesse sentido, o gestor, de acordo com o MST, deve ser muito comprometido com o projeto pedagógico, que seja construído pela coletividade da escola e não com os projetos em forma de "pacotes prontos" nas instituições escolares. Assim, esse gestor deve ter um perfil que leve em consideração os seguintes

elementos:
a) capacidade de criar um ambiente educacional que tenha respeito e afetividade;
b) exercitar a cidadania junto com a comunidade;
c) pensar no crescimento profissional e pessoal de todo o coletivo da escola;
d) ter uma relação humanizadora com todos.

3) Quando o MST conquista uma certa autonomia em determinados municípios para indicar seus profissionais da educação, há questionamentos por parte dos outros professores municipais por acharem que os "Sem Terra" estão tendo vantagens e privilégios. Isso é um dos motivos que acarreta um tratamento diferenciado dos colegas da rede municipal, que passam a olhar os educadores das áreas de assentamento com preconceito e discriminação.

4) Outro elemento que dificulta a implementação da proposta do movimento a ser enfrentado pela gestão é a dobra de turno dos educadores em outras escolas da rede municipal. Segundo a Coordenadora da Escola, fica difícil para esses educadores trabalharem com as atividades propostas pelo movimento, que exigem mais tempo disponível, devido à carga horária a ser cumprida na outra localidade onde trabalha. Além disso, há uma interferência na forma do trabalho desenvolvido, pois, no movimento, a proposta é de trabalhar com a educação do campo, levando em consideração os valores e as subjetividades do homem camponês. E muitas vezes, quando alguns educadores trabalham e moram no outro turno na zona urbana, além de estarem enraizados em uma cultura urbanocêntrica, é difícil desvencilharem-se dos valores e da cultura citadina.

Algumas conquistas também foram enfatizadas. Dentre elas, apesar do descaso sofrido frente à burocracia estatal no que se refere à participação de reuniões e/ou outras atividades do município, já existe a participação

da Coordenação da Educação do MST nas reuniões do Conselho Municipal de Educação e está garantida, também, a participação dos professores nas atividades do movimento (marchas, seminários, encontros...) sem o questionamento da SEMED.

Aqui aparece o debate marxiano de que a sociedade é produto da história e produto concreto dos homens, que é aquilo que produzem ou a forma como produzem. Observa-se, então, que a gestão escolar do MST, no caso da escola pesquisada, tem tentado se inserir no debate junto à burocracia estatal, buscando fazer com que a educação no movimento aconteça de forma coletiva, dialética e dialógica, ou seja, "em movimento", construindo a história do MST. Nesse caso, conclui-se que a gestão implementada pelo MST difere da gestão que leva em conta somente os princípios da burocracia estatal. Demanda-se, então, uma nova denominação do que seria a "burocracia" nas escolas de assentamentos, pois esta está voltada para uma função social e tem o poder de decisão diluído no coletivo. Preliminarmente, sugere-se que seja denominada de "racionalidade coletiva", porém esse é um aspecto da pesquisa que necessita mais estudos para que conclusões mais fundamentadas sejam obtidas.

Outra lacuna apontada nessa pesquisa é a diferença entre os princípios da gestão democrático-participativa do movimento e a da burocracia estatal. Até os organismos internacionais, como o Banco Mundial, apontam para uma gestão democrática e participativa, na qual a comunidade deve estar cotidianamente na escola, por meio dos conselhos escolares, nas reuniões de pais, ou mesmo ajudando como voluntários (Souza, 2006). Isso é o que vem sendo imposto também pelo Governo Federal brasileiro por meio da descentralização na educação, que tem sido efetivada mediante o uso de mecanismos de base racional-legal. Entretanto, o objetivo dessa política é a transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil, com o intuito de obter sucesso na implementação de práticas neoliberais e globalizadas (Souza, 2006).

Na perspectiva weberiana, o movimento dialético de construção histórica não aconteceria, porque ele seria previamente racionalizado e organizado com base no poder burocrático, produzindo estruturas de controle, poder e dominação, a partir de comportamentos planejados "*a priori* "como metas objetivas a serem alcançadas.

No debate sobre os movimentos sociais fica difícil definir em qual categoria o MST se encaixa, pois ao mesmo tempo em que ele tem tradição marxista, com líderes carismáticos, elementos que envolvem fatores psicossociais da tradição clássica, como a mística, os símbolos, a memória, ele tem materializado, na sua prática, um jeito "*sui generis"* de mobilizar os trabalhadores em torno de mudanças pontuais na sociedade com base em categorias como identidade e valorização da cultura, próprias dos MST. Isso o torna bastante eclético. Faz parte do seu contexto o que Gohn (2007,p.18) denomina de participação cidadã, que é

> lastreada num conceito amplo de cidadania que não se restringe ao direito ao voto, mas constrói o direito à vida do ser humano como um todo. Por detrás dele há outro conceito que é o de cultura cidadã, fundado em valores éticos universais, impessoais. A participação cidadã funda também numa concepção democrática radical que objetiva fortalecer a sociedade civil no sentido de construir ou apontar caminhos para uma nova realidade social – sem desigualdades, exclusões de qualquer natureza.

É nesse contexto que se insere o MST. Ao mesmo tempo em que luta por questões universais como a transformação da sociedade, envolve-se numa rede de movimentos sociais da sociedade civil, voltando-se para aspectos pontuais que circundam em torno de questões de cidadania, as quais versam sobre problemas identitários e culturais, como: ecologia, sexo, raça, dentre outros.

Notável também pela sua capacidade de politização do tema da reforma agrária e de mantê-la na pauta nacional de discussão, o MST pode ser caracterizado por "um misto espantoso de religiosidade popular, revolta

camponesa 'arcaica' e organização moderna, na luta radical pela reforma agrária e, em longo prazo, por uma 'sociedade sem classes' "(Gohn, 2007, p. 18).

No que se refere à transformação da sociedade, o MST tem como ideário a mudança para o socialismo, mas, de acordo com Mészáros (2009,p.78)

> isso só seria efetivável com um projeto pós-capitalista. (...) Em outras palavras, é realizável apenas como um passo na direção de uma transformação sócio-histórica global, cujo objetivo não pode ser outro senão ir para além do capital em sua totalidade.

Para isso, o movimento tem lutado em torno de um projeto popular com viés socialista para o país. E quando faz tal proposta, já assume feições de partido político. A centralidade da orientação ideológica e a importância da educação política como balizadoras da estrutura organizativas indicam uma clara similaridade à estrutura dos partidos socialistas da Europa Continental (Duverger, 1970). Os objetivos do movimento estão além da defesa de direitos imediatos de saúde, habitação, moradia, educação, pois se expandem para as questões ético-políticas quando faz proposições de um projeto para toda a sociedade, abarcando não somente os trabalhadores rurais, mas também sintetizando uma pauta política com propostas totalizantes.

Logo, observa-se que o exercício da atividade docente em assentamentos do MST requer muitos aprendizados teóricos para ressignificar a prática dos profissionais do coletivo de educação, produzindo novos conhecimentos, voltados para a realidade da comunidade em que trabalha, levando em consideração aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos, por meio dos quais o educador precisa estar sempre atento para, por meio da pesquisa, inseri-los no seu planejamento, e assim, "conscientizar" os alunos e ajudá-los na aquisição de aprendizagens significativas para a transformação da sociedade e para a coletividade, como propugna esse movimento social.

Referências

Brasil. Senado Federal (1996). *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº.9394.* Disponível em *portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf Consultado em 05 maio 2010.*

Bogo, Ademar (1999). *Lições de luta pela terra.* Salvador: Memorial das Letras.

Bogo, Ademar (2008). *Identidade e luta de classes.* São Paulo, S.P.: Expressão Popular.

Bordignon, G. (2005). Gestão da educação: o município e a escola. In: Ferreira, A. & Aguiar, P. M. (Orgs.), *Política e gestão da educação (*4ª ed.). São Paulo, S.P.: Cortez.

Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra.* Petrópolis, R.J.: Vozes.

Duverger, Maurice (1970). *Os Partidos Políticos.* Rio de Janeiro, R.J.: Zahar.

Fernandes B. M. ; Cerioli, P. R. & Caldart, R. S.(2000). Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo". In: Arroyo M. G.; Caldart, R.S. & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, R.J.: Vozes.

Frigotto, Gaudêncio (1991). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional* (2ª. ed.). São Paulo, S.P.: Cortez.

Gil, Antônio Carlos (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª.ed.). São Paulo, S.P.: Atlas.

Gohn, M. G. (2007). *Movimentos e lutas sociais na história do Brasil*. São Paulo, S.P.: Loyola.

Guba, E. & Lincoln Y. S. (1981). *Effective Evaluation.* San Francisco, California, EEUU: Jossey-Bass.

Honorato Filho, J. D. (2006). *A pedagogia do MST no espaço da Escola Municipal Emiliano Zapata em Barra do Choça – BA.* Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Monografia de conclusão do curso de

Pedagogia).

Kosik, Karel (1995). *Dialética do concreto* (6ª. ed.). Rio de Janeiro, R.J.: Paz e Terra**.**

Lakatos, Eva Maria (1991). *Fundamentos de metodologia científica* (3ª. ed.). São Paulo,S.P.: Atlas.

Lüdke, M. & André M. E. D. (1986). *A pesquisa em educação*: *abordagens qualitativas.* São Paulo,S.P.: EPU.

Martins, J. (2002). A pesquisa qualitativa. In: Fazenda, Ivani. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional* (8ª. ed.). São Paulo,S.P.: Cortez.

Martins, F. J. (Org) (2008). *Educação do campo e formação continuada de professores.* Porto Alegre, R.S.: Est Edições.

Mellucci, A.(1989). A experiência individual na sociedade planetária. *Lua Nova,* São Paulo, 38.

Mészáros, I. (2009). *A crise estrutural do capital*. Tradução Francisco Raul Cornejo. São Paulo,S.P.: Bomtempo (Mundo do Trabalho).

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (1995). O que queremos com as escolas de assentamento*. Caderno de Educação*, Porto Alegre, 18.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (1997). Princípios da Educação no MST. *Caderno de Educação,* Porto Alegre, 8.

Oliveira, D. A. (2002). Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: Oliveira, D. A. & Rosar, M. de F. F. (Orgs). *Política e gestão da educação.* Belo Horizonte: Autêntica.

Oliveira, M. A. M. (2005). *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens.* Petrópolis,R.J.: Vozes.

Paro, V. H. (2007) Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Santos, A. R. dos (2010). *A gestão educacional do MST e a burocracia do Estado*. Dissertação de Mestrado em Educação/UFMG.

Souza, M. A. (2006). *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis,R.J.: Vozes.

Weber, M.(1976). *Ensaios de Sociologia e outros escritos*. Seleção de Maurício Tratemberg. São Paulo,S.P.: Victor Civita. (Coleção os Pensadores).

GOVERNANÇA SOCIAL, TERRITÓRIO E DESENVOLVIMENTO

Glauco Knopp*

RESUMO

Neste ensaio são discutidos os conceitos de governança social e território, considerados essenciais à definição, elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas voltadas para a promoção do desenvolvimento. A solução dos problemas sociais requer novas formas de governança (social) que envolvam a cooperação e a atuação conjunta e concertada de atores públicos, privados e os cidadãos. Para que as políticas, projetos ou ações públicas promovam desenvolvimento de forma mais efetiva é relevante que a prática dessa governança (social) seja em consonância com a realidade e a dinâmica (territorialidade) dos territórios sobre os quais elas incidem. Conclui-se que ainda é longo o caminho a percorrer na perspectiva de criar, aperfeiçoar, fortalecer e institucionalizar mecanismos e estruturas inovadoras de atuação democráticas para a solução dos problemas e o atendimento das demandas sociais.

***Palavras-Chave**: Governança Social. Território. Desenvolvimento.*

GOBERNANZA SOCIAL, TERRITORIO Y DESARROLLO

RESUMEN

En este ensayo se discuten los conceptos de gobernanza social y territorio, considerados esenciales para la definición, elaboración, implementación y evaluación de las políticas públicas direccionadas a la promoción del

* Mestre em Administração Pública pela Fundação Getulio Vargas (EBAPE/FGV); Docente Colaborador na Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro; Professor Convidado na Fundação Dom Cabral.

desarrollo. La solución de los problemas sociales requiere nuevas formas de gobernanza (social) que involucren la cooperación y la atuación conjunta y concertada de actores públicos, privados y cidadanos. Para que las políticas, proyectos o acciones públicas promuevan desarrollo de forma más efectiva y relevante, la práctica de esa gobernanza (social) debe estar de acuerdo con la realidad y la dinámica (territorialidad) de los territorios sobre los cuales incide. Se concluye que el camino por recorrer todavía es largo en la perspectiva de crear, perfeccionar, fortalecer e institucionalizar mecanismos y estructuras innovadoras de actuación democráticas para solucionar los problemas y la atención a la demandas sociales.

***Palabras-Clave**: Gobernanza Social. Territorio. Desarrollo.*

SOCIAL GOVERNANCE, TERRITORY AND DEVELOPMENT

ABSTRACT

This essay discusses the concepts of social governance and territory that are considered essential to the definition, development, implementation and evaluation of public policies aimed at promoting development. The solution of social problems requires new forms of governance (social) that involve the cooperation and joint action of public and private actors and citizens. It is important that the practice of governance (social) be in line with the reality and dynamics (territoriality) of the territories over which they are related if the policies, projects or public actions are to promote more effective development. We conclude that there is still a long way to go in order to create, enhance, strength and institutionalize innovative structures and mechanisms of action to democratic solution of the problems and to meet social demands.

***Keywords**: Social Governance. Territory. Development.*

1. INTRODUÇÃO

Este ensaio tem por objetivo discutir a práxis da governança social no contexto brasileiro recente. A Governança Social remete à discussão sobre as modificações da relação Estado-Sociedade: seja numa perspectiva gerencial, mais focada na descentralização e compartilhamento de responsabilidades pela prestação de serviços e produção de bens públicos, visando maior eficiência e eficácia na gestão pública; seja numa perspectiva democrático-participativa ou social (Paes de Paula, 2005), que enseja maior participação e controle social nos diversos estágios do ciclo de política pública; tendo, como principal fim, a ampliação da cidadania ativa e a obtenção de resultados democráticos.

Na práxis da governança social para o desenvolvimento é de extrema importância levar em consideração o contexto de atuação, implicando sua consonância com a realidade e a dinâmica (territorialidade) dos territórios sobre os quais ela incide.

Nas seções que seguem, discutem-se os conceitos mencionados sob tais perspectivas, presentes no contexto sociopolítico brasileiro, e que marcam a atual realidade da gestão pública no país. Também são discutidas as vantagens e dificuldades da práxis da governança social em contextos socioespaciais ativos e sua importância para o desenvolvimento, assim como são apresentadas, apenas a título de exemplo, algumas políticas públicas no Brasil, cujas práticas se consubstanciam nesses conceitos. Por fim, são apresentadas as considerações finais deste ensaio.

2. GOVERNANÇA SOCIAL

A administração pública brasileira e mundial vem passando por transformações estruturais e funcionais, motivadas pelas sucessões de crises fiscais e pela perda da capacidade do Estado de ser o provedor único

do bem-estar social. Além disso, a própria complexidade dos problemas modernos, aliada a maiores pressões da sociedade, trouxe à tona a necessidade da reforma da maneira do Estado existir e operar, para que ele pudesse enfrentar os desafios lançados pelos novos tempos (Guberman & Knopp, 2009).

No esteio dessas problemáticas, o mundo assistiu, principalmente a partir do final da década de 1970, nos Estados Unidos, Inglaterra, Nova Zelândia e Austrália, à emergência de movimentos reformistas no âmbito público estatal, pautados em um conjunto de princípios, técnicas e procedimentos, visando aumentar a eficiência e a competitividade do Estado e que ficaram conhecidas como *New Public Managem*ent ou, traduzindo para a língua portuguesa, Nova Gestão Pública (NGP). Sob o viés excessivamente fiscalista, a proposta implementada naqueles países, embora tenha sido relevante do ponto de vista da redução das despesas públicas, foi precária para a garantia do atendimento das demandas e direitos dos cidadãos, o que provocou muitas críticas e levou a uma consequente revisão conceitual e rediscussão da NGP ao longo da década 80 e 90, do século passado.

No Brasil, a NGP exerceu influência na reforma estatal iniciada em 1995, tendo sido remodelada ao longo dos anos. A reforma gerencial do setor público brasileiro surgiu da necessidade de transformar o modelo e o estilo de gestão da administração pública, para orientá-la em direção a uma maior flexibilidade, à descentralização, à individualização das responsabilidades e à busca da eficiência na gestão pública.

Passadas três décadas do surgimento da onda reformista pautada na NGP, e quase quinze anos do início de sua implementação no Brasil, tem-se discutido, na agenda política e acadêmica, os seus êxitos logrados e os limites de suas intervenções até aqui realizadas. São notórias, no Brasil, as suas contribuições para a melhoria do funcionamento da burocracia pública e para a institucionalização de alguns mecanismos de controle,

como o de resultados (Quirós, 2006), a competição administrada (Abrucio, 2006) e, em menor grau, o controle social (Cunill Grau, 2006).

As reformas que ocorreram no Brasil, a partir de 1995, provocaram uma mudança na concepção, até então vigente, de gestão pública no país, reconhecendo a necessidade de serem desenvolvidas ações que exijam a interação qualificada e coordenada entre atores públicos e privados, por meio de redes ou estruturas sócio-organizativas, pautadas na negociação, cooperação, descentralização e eficiência. Dentre as ações reformistas impulsionadoras dessa mudança, destacam-se a publicização e a transferência da produção de certos bens e serviços para o mercado, por meio de privatizações e terceirizações (Brasil, 2007).

Anterior à reforma inspirada na NGP, no Brasil já se constatava a existência de movimentos sociais organizados, que lutavam por maior abertura, transparência e participação da sociedade civil na gestão pública, ou seja, a cidadania ativa na formulação, implementação e no controle das políticas públicas.

As mudanças almejadas e provocadas na forma de condução e atuação pública por esses dois movimentos (NGP e *societal*) traduzem-se na práxis, na evolução de um *government* para uma *governance* ou da substituição, ainda que parcial, do *governance by hierarchies* prevalente na burocracia estatal para novos padrões de governança (*governance*) (Firmino, 2008).

Impende elucidar que a emergência da *governance* não implica na proscrição do *government*, visto que o Estado possui legitimidade jurídico-normativa para o exercício da autoridade que lhe foi outorgada em questões fundamentais como a fiscalização, a regulação, a legislação, a tributação e arrecadação fiscal e a garantia de direitos e bem-estar social. Entretanto, na perspectiva da *governance*, o Estado passa a compartilhar responsabilidades, riscos, recompensas e poder com outros atores, e isso

implica a adição de novas formas de uso de sua autoridade (Bourgon, 2010).

Para Peters e Pierre (1998), a governança refere-se à superação da concepção tradicional de administração pública e para Prats I Catalá (2006), o conceito diz respeito à interação qualificada entre os atores do Estado, mercado e sociedade civil organizada.

Por governança estamos nos referindo tanto ao "processo político-negocial de identificação de necessidades e construção de objetivos (ou políticas) quanto à efetividade de sua implantação, assegurando aos interessados legítimos (stakeholders) influenciar e conhecer seus resultados" (Fontes Filho & Louzada, 2009, p. 1).

Fischer (1996, p. 19) entende que "*governance* [governança] é um conceito plural, que compreende não apenas a substância da gestão, mas a relação entre os agentes envolvidos, a construção de espaços de negociação e os vários papéis desempenhados pelos agentes do processo".

Governança é um conceito-chave para explicar o conjunto de mecanismos, processos, estruturas e instituições por meio dos quais diversos grupos de interesses se articulam, negociam, exercem influência e poder. O conceito é demarcador de relações alternativas àquelas baseadas no centralismo decisório unidirecional, propondo a transição de uma gestão monológica para uma gestão mais dialógica. Falar em governança é falar em distribuição de poder, papéis, riscos, recompensas e responsabilidade entre os atores envolvidos, assim como a transparência e a prestação de contas sobre decisões e ações. Governança, em essência, é gestão e poder compartilhados, incluindo o *modus operandi* das relações entre os atores envolvidos. Governança, portanto, pressupõe o equilíbrio dinâmico entre autonomia, inserção e regulação de múltiplos atores.

Embora o conceito e a prática tenham ganhado relevo no âmbito da iniciativa privada com fins lucrativos, no contexto em que receberam a qualificação "corporativa", são aplicados em outros contextos, inclusive na administração pública. Na iniciativa privada, criaram-se mecanismos de governança corporativa para dirimir os conflitos de agência entre partes interessadas - nesse caso específico, entre proprietário e gestores.

No caso aqui abordado, a governança difere do sentido predominante na teoria da agência e na teoria da dependência de recursos. Prevalece aqui a ideia de *colaborarquia autogerida* (Agranoff, 2007) em que, por meio de estrutura de rede, ocorrem relações de interdependência horizontal e vertical, simultaneamente, de múltiplos atores, em múltiplas escalas espaciais.

Adjetivar a governança em função do contexto no qual ela é praticada é exercício básico para que se possa delimitá-la no plano teórico. Quando a governança é praticada em arranjos sócio-organizacionais de composição plural, envolvendo agentes estatais e não estatais, públicos e privados, com ou sem fins lucrativos e os cidadãos para a cogestão da coisa pública (controle social, defesa de interesses públicos, coprodução de bens e serviços para a promoção do bem-estar social), denominamos de governança social. É social porque se considera a sociedade como um todo, composta por esferas de poder como o Estado (nos níveis federal, estadual e municipal), terceiro setor, iniciativa privada com fins lucrativos e os cidadãos. Nessa totalidade social, o Estado é apenas parte constituinte – e não por isso menos relevante; o mesmo vale para o mercado, para o terceiro setor e para os cidadãos. É social porque envolve a participação de outros atores sociais na feitura, na implementação, no monitoramento e avaliação de políticas, programas e projetos públicos, junto ao Estado.

Em síntese, pode-se dizer que, no Brasil, a governança social emerge como práxis em um contexto em que: (i) a democracia ganha novos

contornos na sociedade brasileira, diante da debilidade ou fragilidade do modelo democrático representativo, instituindo-se novos canais, arenas e mecanismos de participação da sociedade civil na gestão da coisa pública, de controle e *accountability societal* (Smulovitz & Peruzzotti, 2000); (ii) há crise de legitimidade e confiança social em relação ao Estado; (iii) ocorrem reformas no aparelho estatal decorrentes da necessidade de torná-lo mais ágil e eficaz e menos oneroso, por meio da redefinição do seu papel e funções (Ketll, 2007).

A governança social, portanto, insere-se em um contexto de dinamismo político-social "*bidirecional de pressões para a accountability*" (Tendler, 1998), no qual o Estado redefine seus papéis e descentraliza serviços considerados não exclusivos e competitivos para outros atores sociais (mercado e terceiro setor) e no qual os cidadãos exigem maior responsabilização, capacidade de resposta ou justificação (*answerability*) (O'Donnell, 1999) dos atores governamentais, bem como reivindicam o controle social e buscam a participação mais efetiva e direta na gestão pública (inclusive influenciando e codefinindo a agenda e o conteúdo das políticas), visando à justiça social e ao bem-comum, inspirando a criação de instâncias democráticas de deliberação (conselhos de políticas públicas, comitês de bacia hidrográfica, entre outros) e experiências alternativas de gestão pública no país (orçamento participativo, por exemplo).

Embora seja aparentemente paradoxal, "o Brasil encontra-se, de fato, inserido no modelo de governança, como consequência de processos de desestatização e democratização que modificaram, substancialmente, a rede de relações Estado-Sociedade" (Peci, Pieranti & Rodrigues, 2008, p.51).

A governança social requer mais do que a capacidade do Estado em regular, normatizar e orquestrar as ações dos demais agentes sociais, demanda também o desenvolvimento de capacidades dos atores do Estado, do

mercado e da sociedade civil para agirem de forma integrada na perspectiva de ampliação e consolidação de um espaço público multicêntrico e plural, da defesa do interesse público e da promoção do bem-estar. Isso requer que o Estado utilize sua autoridade e recursos para criar um ambiente favorável, habilitar e "empoderar" os outros atores (liberar o poder coletivo) para coproduzirem, coletivamente, resultados de valor público elevado. Os resultados de elevado valor público, na perspectiva aqui adotada, devem incluir tanto os resultados de políticas públicas quanto a obtenção de resultados cívicos, de forma convergente (Bourgon, 2010).

Tem-se, na proposta de governança social, a transição de um Estado fechado (corporativo), tecnocrático e hierárquico, descolado, autorreferido, insensível e estranho à sociedade para um Estado mais aberto, próximo à sociedade e cooperativo, que atua em conjunto e de forma integrada com o terceiro setor, com as organizações empresariais e com os cidadãos, ativando-os, coproduzindo e garantindo serviços e o bem público. Na governança social, as fronteiras entre Estado, mercado e sociedade civil tornam-se menos rígidas; há maior permeabilidade entre o estatal e o não estatal[1]. Estado e sociedade, em uma democracia, formam ou devem

formar, pelo menos no plano ideal, um todo indivisível (Bresser-Pereira, 1998). Sugere-se, portanto, a superação da visão tradicional, reducionista e minimalista, que dicotomiza e polariza Estado e sociedade como se fossem totalmente antagônicos e desintegrados (Weiss, 1998), e a construção de uma relação negociada e equilibrada entre atores públicos e privados, estatais, não estatais e cidadãos, preservando-se a autonomia das partes

1. Ao tratarmos da permeabilidade entre o público e o privado, estamos nos referindo à maior participação do setor privado, com ou sem fins lucrativos, na prestação de serviços de interesse público, às interfaces entre o estatal e o não estatal através de diversas modalidades e arranjos relacionais, à participação dos três setores na cogestão da *res publica*, à superação (ou atenuação) do antagonismo entre agentes públicos x privados, e Estado x sociedade civil x mercado. Não estamos remetendo ao patrimonialismo ou à modalidade *rent seeking*, que seriam a apropriação e utilização indevida ou litigiosa da coisa pública por interesses e atores privados.

envolvidas.

Na perspectiva da governança social, existem três dimensões ou finalidades de interação público-privado-sociedade civil, ou seja, a atuação conjunta para: (i) a construção coletiva da agenda estratégica pública – assegurando maior legitimidade; (ii) a implementação de políticas e/ou a produção de bens públicos e privados; e (iii) o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação da política, programa, projeto, ação ou omissão pública por meio de diversos mecanismos e canais democráticos de prestação de contas – assegurando transparência, *accountability* e o efetivo controle social (Marini, 2008).

A prática da governança social, em certa medida, viabiliza ao poder público estatal maior capacidade governativa (Santos, 1996), ao promover a relegitimização e o aumento da confiança social no Estado (Muller, 1990; Matias-Pereira, 2008), que, há tempo, no Brasil e no mundo, vem sendo cada vez mais questionado, desprestigiado e deslegitimado pelos cidadãos. A governança social possibilita, ainda, o agenciamento de recursos múltiplos para a produção de efeitos desejados na e pela sociedade. Cria-se, assim, uma nova institucionalidade que, se ajustada ao contexto, cultura e circunstâncias, possibilita o exercício democrático produtivo e torna a gestão pública mais efetiva em termos dos resultados das políticas e mais responsiva perante os cidadãos. Governança social significa a desconcentração do poder das mãos do Estado.

Por governança social, portanto, entende-se a atuação coletiva e concertada, a cooperação (operação conjunta), a cogestão (gestão conjunta) e a corresponsabilidade (responsabilidade conjunta e solidária) do Estado, das organizações do mercado e da sociedade civil dos mais diversos segmentos sociais e dos cidadãos na oferta de bens e serviços, na tomada de decisão, na defesa do interesse público e na construção de ações viáveis ao desenvolvimento, por meio do *empoderamento*

descentralizado e da autonomia dos seus atores políticos. É uma nova maneira de governar, na qual o sentido de público expressa e abrange todas as esferas da sociedade organizada, e não apenas o Estado, e o sentido de social expressa a sociedade em seus múltiplos campos de atuação e racionalidades.

Isto implica dizer que a geração de valor público (resultado das políticas públicas e resultados cívicos) depende da mobilização dos recursos humanos, organizacionais, intelectuais e materiais de toda a sociedade, da participação dos diversos setores sociais nesse processo e da qualidade das relações que se estabelecem entre os governos em diferentes níveis. O equilíbrio entre resultados de políticas públicas e resultados cívicos, insta aclarar, é um desafio a ser enfrentado pelos governos e exige, dos administradores públicos, novas habilidades e uma capacidade de mediação e ponderação entre eficiência e participação social (Bourgon, 2010).

Logicamente, há de se entender que, embora possua valor intrínseco (estimula a formação de capital social e o espírito cívico) e instrumental (pode levar a melhores resultados de políticas públicas), a participação social não é uma panaceia e deve ser adotada pelos governos com sabedoria e equilíbrio. Não se deve ter a expectativa de que todo cidadão ou ator deva ser envolvido em todas as questões, nem que todas as decisões devam ser colaborativas. Afinal de contas, independentemente do modelo de governança praticado, o Estado continua a ser o gestor do interesse coletivo, com o poder de intervir para garantir a sua realização (Bourgon, 2010).

O conceito de governança social, aqui debatido, situa-se, portanto, entre a abordagem gerencial (com foco no aumento da eficiência e efetividade governamental) e a abordagem democrático-participativa (foco na participação social na gestão pública, no potencial emancipatório e na obtenção de resultados cívicos). Klaus Frey, nessa perspectiva, argumenta

que, a despeito das divergências teóricas entre a vertente gerencialista e a vertente democrático-participativa, no plano prático, essas diferenças, no contexto brasileiro, parecem ser esmaecidas, "evidenciando a tendência a uma aproximação entre os modelos gerencial e democrático-participativo sem, porém, chegar a uma dissolução dos antagonismos ideológicos que estão nas origens das duas propostas" (Frey, 2007, p. 139).

Uma importante dimensão, que por anos foi negligenciada na intervenção dos atores e que deve ser considerada no debate sobre governança social e desenvolvimento, é o território e sua dinâmica (territorialidade), que serão discutidos a seguir.

3. TERRITÓRIO, TERRITORIALIDADE E DESENVOLVIMENTO

Embora muito se fale na relação entre território, territorialidade e desenvolvimento, a articulação entre eles não é simples no campo teórico, pois são conceitos multifacetados. No campo prático, essa articulação tem sido feita, muitas vezes, por meio de programas e projetos pautados numa visão restrita e meramente economicista, ou seja, considerando o território como um espaço geográfico sem sujeitos históricos ou os sujeitos sem território – levando-se em conta apenas o caráter processual-relacional-social do território (Saquet, 2007) e privilegiando o aspecto econômico-produtivo, tanto do território quanto do desenvolvimento. Nesses casos, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista teórico-prático, são negligenciados a complexidade, o potencial e a amplitude inerente a essa relação.

Visando à superação das limitações apontadas, devem-se estabelecer conexões mais amplas entre esses conceitos. Não se trata de negar a dimensão físico-concreta do território nem a dimensão econômica do desenvolvimento e do território, mas busca-se outra visão dessa articulação. A possibilidade de superar tal limitação se dá a partir: da compreensão

de que desenvolvimento não é o mesmo que crescimento econômico (e que o crescimento econômico não garante o desenvolvimento), mas consiste na melhoria das condições de vida de uma dada sociedade e no enriquecimento de seu capital social, humano e cultural; de que projetos de desenvolvimento devem estar assentados nas especificidades econômicas, socioculturais, estruturais e físico-naturais dos territórios (Knopp, 2008).

Na concepção aqui adotada, o desenvolvimento é uma práxis calcada em uma lógica que, na literatura recente, é contemplada com os adjetivos endógeno, local, sustentável, integral, entre outros, expressando a necessidade de esse processo se realizar de forma mais "amigável", sendo geográfica, social e culturalmente referenciado (Knopp, 2008). Está-se falando em endogenia no sentido atribuído por Furtado (1984) e Sachs (2005), ou seja, a capacidade cultural e a habilidade que possui uma sociedade (poder público, mercado, sociedade civil e cidadãos, articuladamente) de ordenar o seu processo de desenvolvimento com base nos fatos de sua realidade sócio-territorial e em função de prioridades por ela mesma definidas.

Desta forma, a relação entre desenvolvimento e território ganha um novo olhar, pois o desenvolvimento deixa de ser um processo descontextualizado do lugar onde ele se processa e o território passa a ser concebido como sendo tanto o espaço físico-concreto-natural sob o qual os projetos de desenvolvimento devem ter como referência e fim, quanto um produto socioespacial – o chão mais a população e sua dinâmica (Santos, 2006).

A ação pública (estatal ou não estatal) deve ter parâmetros adaptados a realidades territoriais, ou seja, deve ser sensível às especificidades sociais, econômicas, políticas, culturais e físico-naturais de um dado espaço geográfico. Isto porque cada sociedade produz seu território e sua territorialidade a seu modo, com sua cotidianidade (Saquet, 2007) e tanto mais efetiva será a intervenção pública quanto menos distante da realidade

e desintegrada do contexto sócio-territorial sobre o qual ela incidirá.

Antes de se fazer essa discussão, porém, é necessária a compreensão do conceito de território e sua variante, o conceito de territorialidade. Há que se destacar que existe uma gama de abordagens e concepções de território que perpassa diversas áreas do conhecimento. Não há unidade discursiva ou consenso acerca da compreensão do quem vem a ser o território como objeto analítico, sendo, portanto, um termo polissêmico.

O conceito de território, aqui adotado, tem por base a concepção de Saquet (2007), que compreende, em síntese, como "conteúdo, meio e processo de relações sociais" (p. 8); "é o conteúdo da relação e a relação ela mesma" (p. 162), forma, receptáculo e conteúdo. Sua abordagem territorial considera, simultaneamente, "as articulações/interações existentes entre as dimensões sociais do território, em unidade entre si e com a natureza exterior ao homem, o processo histórico e a multiescalaridade de dinâmicas territoriais" (p. 13).

Nota-se, na concepção territorial de Saquet (2007), uma complexidade que engloba natureza e sociedade, objetos e ações, formas espaciais e relações de poder, recursos ambientais e infraestrutura, interações econômicas, socioambientais, políticas e culturais, processos, continuidades e descontinuidades, escalas (local, regional, nacional, global), materialidade e imaterialidade. Trata-se de uma abordagem que considera o território como uno e múltiplo, singular e plural (e singular no plural), espaço vivo, abstrato e concreto, concomitantemente.

A territorialidade refere-se às relações que se processam nos territórios, remetendo ao cotidiano da população; às relações entre o Estado, a sociedade civil organizada e cidadãos, que, com interações políticas, econômicas, sociais e simbólico-culturais, transformam o território em um ente vivo (Santos, 2006). Portanto, o conceito de territorialidade remete

ao espaço geograficamente delimitado, recortado, porém em uso, vivo, interpretado e modificado pelos atores e em contínua transformação. Significa movimento, território relacional-processual, cotidianidade, imaterialidade e materialidade, representações, trabalho, conexões e redes; são as interações que se substanciam no e com o lugar; é a construção social da realidade territorial na interação de atores com o meio físico e social no qual estão inseridos (Saquet, 2007).

Sendo assim, os territórios devem ser concebidos como estruturas socioespaciais ativas, dotadas de traços histórico-culturais, sociogeográficos e socioeconômicos, entendendo-se, ainda, que é na escala territorial local ou sub-regional que as políticas, programas e ações públicas encontram "melhor possibilidade de articulação das ações com a gama variada de atores e demais grupos sociais, que assim obtêm melhor resposta aos problemas da agenda de desenvolvimento" (Brasil, 2007, p.12).

Feita essa conceituação, entende-se que uma política, programa ou projeto público torna-se mais efetivo se ele se territorializar – no sentido de ser apropriado e incorporado ao cotidiano de seus destinatários – e ter por base, para sua concepção e implementação, a territorialidade do lócus de ação. Para isso, torna-se fundamental que cidadãos e/ou organizações daquela localidade sejam agentes desse processo.

Incluir a participação da sociedade na definição e no acompanhamento do planejamento de seu futuro e na orientação da alocação dos investimentos públicos e privados, visando ao desenvolvimento e à organização mais equilibrada do território, com base em suas demandas, limites e potencialidades, é essencial para o aperfeiçoamento e a maior efetividade da ação pública. As ações de desenvolvimento não podem ocorrer como monopólio do poder público, que deve funcionar como articulador e facilitador das ações, incentivando para que a sociedade participe e se aproprie dos projetos de desenvolvimento. O desenvolvimento é um tema

que diz respeito a toda a sociedade e não apenas a um seleto grupo de técnicos situados no governo (Tenório, 2007).

O privilégio da dimensão local ou sub-regional do desenvolvimento, contudo, não pode ser confundido com isolacionismo, paroquialismo ou autossuficiência, visto que o isolamento territorial pode ser gerador de alienação (Goulart, Vieira & Carvalho, 2005). Deve-se considerar a relação do território com outros territórios, por meio de atores, programas ou projetos, evitando-se a atomização das ações (Bacelar, 2006) e pautando-se numa "combinação de relações geográficas verticais e horizontais", situadas "entre o endógeno e o exógeno" (Saquet, 2007, p. 112), inclusive por meio de pactos federativos.

Promover e aperfeiçoar a práxis da governança social de forma que se obtenham impactos positivos sobre os territórios (e sobre a territorialidade) no que diz respeito ao desenvolvimento e à democracia local é um desafio a ser enfrentado. Nesse sentido, estamos falando de governança social territorial com bases locais/regionais, ou seja, uma ação coletiva democrática, operacionalizada por meio de redes, envolvendo os principais grupos de interesse locais/regionais (mas não exclusivamente) – prefeituras, associações de moradores, igrejas, clubes, empresas, etc., em prol do bem coletivo, com capacidade de impulsionar o capital social e fortalecer a democracia local/regional.

O êxito dessa empreitada depende, dentre outros fatores, da realização de diagnósticos locais para a verificação da existência ou não de déficits democráticos e institucionais e da inclusão da sociedade no processo de governança, tanto como prestadora de serviços públicos quanto como cidadãos, ou seja, pressupõe a adaptação dos arranjos de governança ao contexto e conjuntura locais e a inclusão ativa dos cidadãos na comunidade política, para além da relação meramente econômica (por exemplo, contratante-contratado) entre Estado e sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Reforma da Administração Pública que vem ocorrendo no Brasil, nos últimos quinze anos, somada a um ambiente institucional de pressão social por um novo padrão de democracia, possibilitou o florescimento de um novo modelo de relações Estado-Sociedade, a qual denominamos governança social. Isto implica dizer que, no Brasil, vem sendo operacionalizadas novas práticas de governança decorrentes tanto dos processos de desestatização promovidos pelo movimento da Nova Gestão Pública quanto do processo de democratização e pressão por *accountability societal*.

A prática da governança social, visando ao desenvolvimento social e econômico sustentável e à obtenção de resultados cívicos, é um desafio a ser enfrentado em nosso país, visto que, embora seja uma proposta interessante, reconhecida e aceita pela sociedade como relevante para a solução de problemas, para o aproveitamento de oportunidades e para a ampliação da democracia, ainda é nova e é caracterizada por uma teia de relações complexas e instáveis entre os atores sociais e organizacionais envolvidos.

A governança social, como modelo processual-relacional, integrativo-sistêmico de atores com distintas racionalidades, situados em um ou mais territórios, é prática pedagógica e política e sua efetividade depende, dentre outras coisas: da realização de diagnósticos sobre o capital social e do déficit institucional local; do desenvolvimento de capacidades dos agentes sociais e organizacionais diversos para atuarem conjuntamente de forma coordenada, equilibrada, eficaz e democrática; do comprometimento de tais atores com esta perspectiva de atuação; da criação de mecanismos e normas capazes de mediar as relações sociopolíticas e garantir o seu equilíbrio e transparência; da adaptação dos arranjos de governança ao contexto e conjuntura locais; da inclusão ativa dos cidadãos na comunidade política; e da estabilização (institucionalização) desse processo.

Algumas iniciativas já vêm sendo empreendidas para promover a governança social em alguns lugares do país; e os resultados, até aqui alcançados, têm sido variáveis, mas é certo que ainda é longo o caminho a percorrer a fim de criar, aperfeiçoar, fortalecer e institucionalizar mecanismos e estruturas inovadoras de atuação (cooperação, cogestão e corresponsabilização) intersetorial e democrática para a solução dos problemas e o atendimento das demandas legítimas da sociedade.

Referências

Abrucio, Fernando L. (2006). Responsabilização pela competição administrada. In: Bresser-Pereira, L. C.; Cunill Grau, Nuria (coords.). *Responsabilização na Administração Pública.* São Paulo, S.P.: CLAD/ Fundap.

Agranoff, R. (2007).*Managing within networks.* Georgetown, USA: Georgetown University Press.

Bacelar, Tânia (2006). Desenvolvimento regional: a descentralização valorizaria a diversidade. In: Fleury, S. (Org.). *Democracia, descentralização e desenvolvimento*: *Brasil & Espanha.* Rio de Janeiro,R.J.:FGV.

Bourgon, Jocelyne (jan/mar 2010). Finalidade pública, autoridade governamental e poder coletivo. *Revista do Serviço Público*, 61 (1), 5-33.

Brasil. Ministério do Turismo (2007). *Programa de Regionalização do Turismo - Roteiros do Brasil.* Brasília: Ministério do Turismo.

Bresser-Pereira, L. C.(1998). *Reforma do Estado para a cidadania: a*

reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo, S.P.: Editora 34; Brasília: ENAP.

Cunill Grau, Noria (2006). Responsabilização pelo controle social. In: Bresser-Pereira, L. C. & Cunill Grau, Nuria (Coords.). *Responsabilização na Administração Pública*. São Paulo, S.P.: CLAD/Fundap.

Firmino, Sandra (nov. 2008). Política de compensação dos desequilíbrios territoriais e governança na União Européia: um exemplo de multi-level governance. In: *XIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública,* Buenos Aires, Argentina.

Fischer, Tânia (1996). Gestão contemporânea, cidades estratégicas: aprendendo com fragmentos e reconfigurações do local. In*:* Fischer, Tânia (Org.). *Gestão estratégica: cidades estratégicas e organizações locais*. Rio de Janeiro, R.J.: FGV.

Fontes Filho, Joaquim R. & Louzada, Sergio V.(2009). Governança de organizações públicas e governança de redes. In: *XIV Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública.* Salvador, Bahia, Brasil.

Frey, Klaus (jan./abr. 2007). Governança Urbana e Participação Pública. *RAC-Eletrônica,* 1 (1), 136-150. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac-e>. Acesso em: 17 de jan 2010.

Furtado, Celso (1984). *Cultura e Desenvolvimento em Época de Crise*. Rio de Janeiro,R.J.: Paz e Terra.

Goulart, Sueli; Vieira, Marcelo M. F. & Carvalho, Cristina A. (2005). *Universidades e desenvolvimento local: uma abordagem institucional.* Porto Alegre: Sagra Luzzatto.

Guberman, Gustavo & Knopp, Glauco (2009). Monitorando e Avaliando Objetivos e Metas em Modernização da Gestão: o que é praticado avalia? In: *XIV Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública.* Salvador de Bahia, Brasil.

Ketll, D. F. (2007). A revolução global: reforma da administração do setor público. In: Bresser-Pereira, L.C. & Spink, P.K. (Org.). In: *Reforma do Estado e administração pública gerencial.* Rio de Janeiro, R.J.: FGV.

Knopp, Glauco (2008). *Cultura e desenvolvimento local: um estudo do Programa Bairro-Escola da Cidade de Nova Iguaçu.* Rio de Janeiro,R.J.: FGV/EBAPE.

Marini, Caio(nov. 2008). Um decálogo da boa gestão pública: os desafios de um Estado para resultados. In: *XIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública,* Buenos Aires, Argentina.

Matias-Pereira, José (2008). *Curso de administração pública: foco nas instituições e ações governamentais*. São Paulo,S.P.: Atlas.

Muller, Pierre(1990). *Les Politiques Publiques.* Paris: Presse Universitaire de France.

O'Donnell, Guillermo A. (1999). Horizontal accountability in new democracies. In: Diamond, Larry; Plattner, Marc. F. & Schedler (Orgs.). *The self-restraining state: power and accountability in new democracies.* Londres: Lynne Rienner Publishers.

Paes de Paula, Ana Paula (2005). *Por uma Nova Gestão Pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea*. Rio de Janeiro,R.J.:

FGV.

Peci, Alketa; Pieranti, Octavio P. & Rodrigues, Silvia (jul/set 2008). Governança e New Public Management: convergências e contradições no contexto brasileiro. *Organizações & Sociedade,*15 (46), 39-55.

Peters, Guy & Pierre, John (1998). Governance without governement? Rethinking public administration. *Journal of Public Administration Research and Theory,* 8 (2).

Prats I Catalá, Joan(2006). Veinte años de modernización administrativa em los países de la OCDE. Leciones aprendidas. In: Argentina: *Projeto de Modernizacion del Estado.* Seminário Internacional sobre Modernizacion del Estado. Buenos Aires,Argentina.

Quirós, Mario M. (2006). Responsabilização pelo controle de resultados. *In:* Bresser-Pereira, L. C. & Cunill Grau, Nuria (Coords.). *Responsabilização na Administração Pública*. São Paulo,S.P.: CLAD/Fundap.

Sachs, Ignacy (abr./jun. 2005). Desenvolvimento e Cultura. Desenvolvimento da Cultura. Cultura do Desenvolvimento. *Organizações & Sociedade*, 12(33), 151-162.

Santos, Maria H. C. (1996). *Governabilidade, governança e capacidade governativa: algumas notas.* Brasília: MARE/ENAP (Texto para discussão, apostila 11).

Santos, Milton (2006). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção* (4ª. ed.) São Paulo,S.P.: Edusp.

Saquet, Marco. A.(2007). *Abordagens e concepções sobre território.* São Paulo, S.P.: Expressão Popular.

Smulovitz, Catalina & Peruzzotti, Enrique (2000). *Societal accountability: the other side of control.* Buckingham: Open University Press (Mimeog).

Tendler, Judith (1998). *Bom Governo nos Trópicos – uma visão crítica*. Rio de Janeiro,R.J.: Renvan.

Tenório, Fernando G. (2007). Desenvolvimento Local. In: Tenório Fernando Guilherme (Org.). *Cidadania e Desenvolvimento Local.* Rio de Janeiro: FGV; Ijuí: Ed. Unijuí.

Weiss, Linda (1998). *The Myth of the Powerless State, Governing the Economy in the Global Era.* Ithaca, NY: Cornell University.

CRISTOVAM BUARQUE: POLÍTICO OU INTELECTUAL DA EDUCAÇÃO?

Rosely Aparecida Bittencourt*

RESUMO

Investigando o intelectual e o poder, em particular, o intelectual que assume atividade de representação partidária, aportamos em Cristovam Buarque, um ideólogo que cria o conceito de Modernidade Ética, uma concepção utópica de sociedade, sem apartação e com justiça social, construída a partir da inversão de prioridades e centralidade na educação. Inquietava-nos se Cristovam Buarque se apresenta como intelectual ou político e se seus princípios se subordinam à ação do Partido que o representa. Partimos da hipótese de que a linha que separa o intelectual e o político é tênue e quando esse assume o poder, através da representação partidária, desenvolve-o em consonância com as diretrizes do Partido. Em busca de respostas traçamos a trajetória do intelectual em tela em sua gestão no Governo de Brasília e no Senado Federal, utilizando-nos de relatórios, documentos oficiais, discursos e entrevistas dadas aos meios de comunicação, como a opinião autorizada, para analisar as informações brutas e extrair delas o sentido de suas posições. Identificamos em Cristovam Buarque um intelectual à francesa, que subordina os princípios do partido aos seus próprios princípios, tendo sua ação política no Governo do Distrito Federal e Senado coerentemente articulada com sua formulação teórica.

Palavras-chave*: Intelectual. Ação política. Representação partidária.*

* Graduada em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Curitiba; Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa; Doutora em Educação pela Universidad De La Empresa/Uruguay. Assistente Social da Prefeitura Municipal de Curitiba atuando, atualmente, como professora de pós-graduação do Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX), da Faculdade Internacional de Curitiba (Facinter), da Faculdade ITECNE de Ponta Grossa e da Faculdade Padre João Bagozzi/Curitiba.

CRISTOVAM BUARQUE: ¿POLÍTICO O INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN?

RESUMEN

Investigando el intelectual y el poder, en particular, el intelectual que asume actividad de representación partidaria, mostramos en Cristovam Buarque, un ideólogo que crea el concepto de Modernidad Ética, una concepción utópica de sociedad, sin apartarse de la justicia social construída a partir de la inversión de prioridades y centrada en la educación. Nos inquieta si Cristovam Buarque se presenta como intelectual o como político y si sus principios se subordinan a la acción del Partido al cual representa. Partimos de la hipótesis de que la línea que separa el intelectual y el político es tenue y cuando éste asume el poder, a través de la representación partidaria, lo desarrolla en consonancia con las diretrices del Partido. Buscando respuestas trazamos el trayecto del intelectual en su gestión en el Gobierno de Brasilia y en el Senado Federal, utilizando los informes, documentos oficiales, discursos y entrevistas dadas a los medios de comunicación, como la opinión autorizada, para analisar las informaciones en su estado puro y extraer de ellas el sentido de sus posiciones. Identificamos en Cristovam Buarque un intelectual al estilo francés, que subordina los principios del partido a sus propios principios, siendo su acción política en el Gobierno del Distrito Federal y en el Senado coherentemente articulada con su formulación teórica.

***Palabras-clave**: Intelectual. Acción política. Representación partidaria, Cristovam Buarque.*

CRISTOVAM BUARQUE: POLITICAL OR INTELLECTUAL OF THE EDUCATION?

ABSTRACT

When investigating the intellectual in power, especially the intellectual that assumes office as a party representative, we point out Cristovam Buarque, an ideologist that creates the concept of Ethical Modernity, an Utopian concept of a non-segregated society based on social justice and centralized in education. We wondered if Cristovam Buarque appeared as an intellectual or as a politician and if he has subordinated his principles to his party actions. We hypothesize that the line that separates the intellectual from the politician is tenuous and whether he developed his activities according to his Party guidelines when he assumed power representing his party. In the quest of answers we drew this intellectual's path during his administration as a governor of Brasília (BR) and as a Senator, by means of reports, official documents, speeches and interviews he has given to the media as an authorized opinion to analyzing and extracting his positions from the information gathered. We identified a French style intellectual in Cristovam Buarque. He subordinated the principles of his party to his own principles, and articulated coherently his political actions to his theoretical formulation as a Governor of the Federal District and a Senator for his country.

Keywords: Intellectual. Political action. Party representation.

1. INTRODUÇÃO

O debate sobre intelectuais e poder é recorrente, animado e tão antigo quanto a construção desse conceito. A designação "intelectual" surge no século XIX para identificar os defensores da revisão do processo do caso Dreyfus. O substantivo, usado na época de forma pejorativa por oposicionistas à causa, relaciona o intelectual à crítica e o vincula a um posicionamento de esquerda. Originalmente o termo "intelectual" designa

uma vanguarda cultural e política que ousava desafiar a razão do Estado (Silva, 2002) e a história dos intelectuais é marcada pela subordinação de princípios às paixões políticas. É o que se observa, já no início do século XX, quando, em face do contexto ideológico do período, o verdadeiro intelectual era o de esquerda, engajado politicamente.

Sem nos prender a tipificações e sem pretender elencar elementos novos neste debate, uma vez que nosso intento é mais simples e modesto, reiteramos o raciocínio de Bobbio (1997), que, entre intelectuais e políticos, existe um hiato difícil de eliminar e somente em tempos excepcionais é possível diminuí-lo e fazê-lo desaparecer. Ainda conforme Bobbio (1997), podemos caracterizar a relação entre intelectuais e poder: quando os próprios intelectuais estão no poder; quando exercem sua influência sobre o poder, estando fora dele, elaborando propostas ou fornecendo informações históricas, econômicas e técnicas aos políticos; quando desempenham a função de legitimar o poder constituído ou de antagonizar o poder; quando consideram não ter nada a ver com os eventos da polis, já que o seu reino não é deste mundo.

Interessa-nos, neste momento, discutir os intelectuais no poder, mais precisamente o intelectual político que assume atividade de representação partidária. Para tanto, retornamos a Bobbio (1997), que distingue a tarefa do intelectual como tarefa de criação de ideias, que tem por função persuadir ou dissuadir, encorajar ou desencorajar, exprimir juízos, aconselhar, fazer propostas e induzir opiniões sobre as coisas; e a tarefa do político que é extrair desse universo de estímulos diversos, às vezes opostos e contraditórios, elementos para a tomada de decisões. Bobbio ressalta que existem casos em que é perfeita a identificação na mesma pessoa do intelectual e do político.

É neste cenário que aportamos em Cristovam Buarque, um ideólogo fiel aos seus próprios princípios, que assume, por duas ocasiões, atividades de representação partidária, pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e,

posteriormente, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT). Para nossa articulação de análise, algumas questões se fizeram presentes: em suas atividades de representação partidária, Cristovam Buarque se apresenta como intelectual ou como político? Existe pureza nesta distinção? Seus princípios se subordinam à ação do Partido que o representa? Em busca de respostas, procuramos traçar o caminho seguido pelo intelectual em tela em sua gestão no Governo de Brasília e no Senado Federal, utilizando-nos de relatórios, documentos oficiais, discursos e entrevistas dadas aos meios de comunicação como uma opinião autorizada para analisar as informações brutas e extrair delas o sentido de suas posições.

2. CRISTOVAM BUARQUE

Entendendo que um texto deve ser reportado ao seu contexto, iniciamos nosso raciocínio navegando rapidamente pelas defesas e opções assumidas por Cristovam Buarque, um intelectual que possui estreita afinidade com a educação. Apesar de sua formação técnica – engenheiro mecânico com doutorado em economia – Cristovam Buarque tem na educação uma utopia e nela "milita" desde os quatorze anos de idade, quando inicia sua carreira docente. Reconhecido no campo pedagógico, atua em universidade pública como professor titular da Universidade de Brasília (UnB) desde 1979, e assume posições de destaque no âmbito institucional, sendo reitor na gestão de 1985 a 1988. No campo da produção discursiva, computa vinte e um livros e inúmeros artigos publicados em diferentes áreas de conhecimento, dando ênfase à educação e agregando expressivo capital simbólico, o que lhe permite autonomia na construção intelectual.

Cria os conceitos de "modernidade técnica" e "modernidade ética", modelos de desenvolvimento norteados, respectivamente, pelo progresso material e pela subordinação da racionalidade econômica ao social. A "modernidade técnica" representa o padrão de sociedade atual, desumanizante, injusto e apartado, enquanto que a "modernidade ética" evidencia um projeto alternativo de sociedade, alicerçado na igualdade, liberdade, paz e justiça

social. A Modernidade Ética amplia o conceito de liberdade, não mais como sinônimo de consumo, mas de conquista do tempo social livre e distribuição equitativa dos resultados da prosperidade entre os homens, construída com a crescente eficiência tecnológica, a serviço das necessidades sociais e materiais do homem.

A construção dessa nova modernidade implica revisão dos problemas e dos objetivos nacionais, hoje mitificados pelo raciocínio economicista. Neste entendimento, os reais problemas nacionais são de cunho social: ausência de consciência coletiva, analfabetismo e deseducação básica, mortalidade infantil e falta de atendimento adequado à saúde, baixa produtividade, destruição do patrimônio natural e cultural, falta de lazer e demais problemas que interferem no nível de vida da população. A economia, neste caso, é somente um meio para atingir os objetivos sociais.

O intento modernizador em Cristovam Buarque exige o fim da exclusão da maioria, com a solução dos problemas sociais que caracterizam a pobreza no país, isto é, a incorporação dos milhões de excluídos no mínimo necessário e, ainda, de modo que essa população idealize, defina, planeje e lute para construir a utopia. Exige, portanto, uma escolha ética que defina os propósitos da sociedade e a eles subordine a economia e o uso da ciência e da tecnologia.

Para reverter o quadro social imposto pela "modernidade técnica" e construir uma "modernidade ética" sem apartação, advoga que é necessário mudar radicalmente as prioridades hoje vigentes na sociedade, defendendo que nenhuma das prioridades é mais dinamizadora das mudanças do que a educação, sendo esta, portanto, a primeira dentre elas. A educação é que tornará possível a distribuição de renda e a retomada do crescimento tão propalada pela modernidade técnica e não atingida pelo raciocínio econômico. A "modernidade ética" vê a educação e o enriquecimento cultural como um objetivo em si e a escola é o instrumento de sua realização. A escola eticamente moderna é aquela que ensina as crianças a serem

cidadãos solidários, conscientes de sua nacionalidade, orgulhosos de sua cultura, responsáveis, competentes e eficientes no mundo contemporâneo, construtores e desfrutadores da liberdade.

A construção teórica de Cristovam Buarque se pauta em um modelo de modernização, ético e social, construído a partir do desejo utópico de rompimento com o modelo de modernidade vigente. Possui compromisso político com um socialismo de novo tipo, que pode ser chamado de socialismo humanista, sociedade utópica ou modernidade ética, visto que não se prende à terminologia, mas à proposta de um processo civilizatório ético, estético e social.

A relação de Cristovam Buarque com o partido político remonta da década de sessenta, quando militou em movimentos e partidos de esquerda, sendo exilado pelo regime militar. De volta ao Brasil, em 1989, filiou-se ao PT, assumindo atividades de representação partidária, elegendo-se governador do Distrito Federal para o mandato de 1995 a 1998, representando a ala moderada do partido. Atualmente é Senador da República, eleito pelo PT, com o maior número de votos alcançado pelo Senado do Distrito Federal. Assumiu, também, função tecnocrata junto ao Governo do PT, sendo designado Ministro da Educação. Ser Ministro da Educação era um velho sonho confesso de Cristovam Buarque, porém deixou o cargo no mês em que completaria um ano de ministério, a pedido do Presidente, que justificou a decisão pela ausência de resultados e pelo excesso de discursos e teorias.

2.1. No Governo do Distrito Federal

Entre 1995 e 1998, Cristovam Buarque foi governador do Distrito Federal, pelo PT, quando administrou, sustentando a proposta de participação popular em todas as etapas de elaboração do orçamento público, inclusive no acompanhamento de licitações e fiscalização de cronograma de execução. Propondo a participação consciente, estabeleceu comissões de

acompanhamento de licitações e obras, instrumentando seus delegados e conselheiros por meio de cursos de formação e qualificação e debates temáticos com especialistas técnicos. Para Cristovam Buarque, o orçamento participativo é um passo em direção à administração participativa, pois não é focado em objetivos financeiros ou políticos de empoderamento do povo, mas na tentativa de reacender a convivência nas cidades e resgatar a eficiência cidadã. O seu governo priorizou as propostas oriundas do orçamento participativo, destinando-lhes cerca de 25% do total de investimentos daquele período.

Segundo dados oficiais, em quatro anos de gestão no Governo do Distrito Federal, Cristovam Buarque executou mais de 3.000 (três mil) obras, dos mais variados tamanhos e funções, distribuídas geograficamente por todas as cidades do Distrito Federal. Tais obras, voltadas às áreas de saneamento, saúde, educação, assistência social, infraestrutura, transportes, esporte e lazer, cultura, não possuíram visibilidade, porém isso é justificado por De Paula(2006) da seguinte forma:

> O fato de isso não ter chegado aos chamados formadores de opinião, pode ser explicado, em parte, pela pouca propaganda e divulgação. Cristovam sempre foi avesso a gastar recursos com propaganda: primeiro educação e saúde, dizia. Para exemplificar, das quase 1000 obras construídas pela NOVACAP, apenas 4 [quatro] foram lançadas em solenidades públicas e somente 3 [três] foram inauguradas com alguma 'festa' (p.xi).

Dirigiu especial atenção à educação, investindo em recuperação e construção de escolas e em programas e projetos sustentados em quatro linhas de ação: universalização do acesso e garantia de permanência na escola, qualidade da educação, valorização dos trabalhadores em educação e gestão democrática. Implantou o programa ícone de sua vida pública o "Bolsa Escola", que se sustenta na destinação às famílias pobres e vulnerabilizadas de uma bolsa auxílio no valor de um salário mínimo, para que mantenham seus filhos na escola e os afastem do trabalho infantil. Criou e implantou, ainda:

- Programa Poupança-Escola, que previa a criação de uma caderneta de poupança aos alunos aprovados e matriculados na série subsequente, com o depósito no valor de um salário mínimo ao final de cada ano letivo e cuja liberação ocorria quando da conclusão do ensino médio;

- Cesta Pré-Escola, criada para suprir a necessidade de creches, consistia em assegurar uma cesta básica com alimentos e brinquedos pedagógicos como forma de garantir a base mínima para o desenvolvimento intelectual das crianças, particularmente as mais pobres, e a melhoria do cuidado e educação das crianças, uma vez que, em contrapartida, os pais deveriam participar de cursos mensais de atendimento e de educação infantil;

- Bolsa-Alfa, pela qual se pagava o equivalente a R$100,00 (cem reais) pela primeira carta escrita em sala de aula no final do curso de alfabetização;

- Mala do Livro, isto é, bibliotecas domiciliares com acervo entre 250 (duzentos e cinquenta) e 300 (trezentos) livros infanto-juvenis, didáticos, de pesquisas, de literatura brasileira e estrangeira, montadas nas comunidades periféricas e sob a responsabilidade de um morador, o Agente Voluntário da Leitura;

- Jornada Integral, eliminando a jornada intermediária, aumentando os turnos diários para cinco e seis horas em 50% das escolas da rede pública;

- Escola em Casa, cujo objetivo era aumentar o desempenho dos alunos do ensino médio e auxiliar na universalização da escola, consistindo na formação de monitores (estudantes do ensino médio) para que atuassem no reforço escolar por dez horas semanais junto a alunos do ensino fundamental, em suas próprias residências. Cada monitor recebia meio salário mínimo por mês.

O fornecimento de bolsas-auxílio nos programas educacionais é assim justificado:

> Fazer o Estado pagar às famílias para que mantenham seus filhos na escola é,

> ao mesmo tempo, uma forma de melhorar a qualidade de vida da população mais pobre e um incentivo para que as crianças não acabem no trabalho infantil. Assim, as crianças pobres têm a chance de se igualarem, em oportunidade, aos filhos das classes mais favorecidas. (De Paula, 2006, p.xii).

Em uma perspectiva de educação permanente, implantou, após aprovação pelo Conselho de Educação, o curso de magistério para profissionais da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, organizado em eixos temáticos e núcleos disciplinares. Reativou a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) como um espaço de discussão e sustentação do Projeto Político Pedagógico da rede oficial de ensino, a chamada Escola Candanga, que integra conteúdos a partir da interdisciplinaridade, incorpora temas transversais e o desenvolvimento de projetos educacionais, científicos, culturais, esportivos e sociais, amplia a jornada de aulas, garante o acompanhamento pedagógico e a continuidade deste, entre os níveis de ensino infantil, fundamental e médio. A Escola Candanga rompe com o tradicional modelo de séries de ensino e o substitui por fases de aprendizado.

Através da Lei Complementar nº 51, de 1997, cria o Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério do Distrito Federal (FUNDEVAM), abrangendo o ensino infantil, fundamental e médio, bem como programas para o aperfeiçoamento do corpo docente.

Como uma alternativa de integração entre a educação básica e a superior, implantou, com o apoio da UnB, o Programa de Avaliação Seriada (PAS) que consiste na realização de exames ao longo do ensino médio, cujo aproveitamento definirá o ingresso na universidade. O propósito de tal sistema de seleção é estimular a dedicação ao estudo pelos alunos no decorrer do ensino médio, a partir da perspectiva do acesso à educação superior, além de romper com o ritual do vestibular como o processo eliminatório de um único episódio seletivo. Essa proposta de seleção

para a universidade foi posteriormente adotada por diversas cidades e/ou instituições de ensino brasileiras.

Como resultado dos investimentos na área da educação, a gestão de Cristovam Buarque no governo do Distrito Federal registra os seguintes índices: 99% das crianças da faixa etária entre 07 e 14 anos com escolarização, igualando-se aos indicadores de países desenvolvidos; aumento de 22% das matrículas na pré-escola; aumento de 45% dos concluintes do ensino fundamental e de 37% do ensino médio; diminuição dos índices de evasão escolar (4,9% no ensino fundamental e 12,8% no ensino médio).

Na área da assistência social, estabeleceu ações de combate à exclusão social, priorizando a criança e o adolescente, razão pela qual transformou a Secretaria de Desenvolvimento Social em Secretaria da Criança e Assistência Social. Estabeleceu um Sistema de Atendimento à Criança e ao Adolescente, que visa à prevenção, proteção e emancipação de crianças e famílias em situação de risco e vulnerabilidade, no qual se incluem os já citados Bolsa-Escola, Poupança-Escola, Cesta-Pré-escola, Escola Candanga, entre outros, além de desenvolver programas de prevenção, proteção e promoção social a crianças e adolescentes.

A criança, além de prioridade, passou a ser sua obsessão:

> Cristovam passou a ter sob sua mesa, e em um computador portátil que sempre carregava, a lista das crianças que estavam ou viviam nas ruas, quando da sua chegada ao governo. Com esta lista, ele despachava com o secretário da Criança e Assistência Social, cobrando resultados concretos para cada criança. No governo Cristovam, a criança deixou de ser uma estatística, passou a ter nome, idade, parentesco. O resultado deste acompanhamento logo se fez perceber. Para cada criança havia uma solução: se tinha pais, recebiam uma Bolsa Escola, com a condição de manter o filho e garantir sua frequência às aulas. Se não tinha pais, buscava-se um parente ou uma família,

> mesmo pobre, que a adotasse, garantindo-lhe a Bolsa-Escola. Este trabalho repercutiu positivamente, sendo verificada a queda do número de crianças e adolescentes em situação crônica de rua. Passou de 1.830 em 1995, para 896 em 1996 [redução de 51%]; Em dezembro de 1998 encontravam-se 524 crianças em situação crônica de rua [uma redução de 72%]. No final do governo Cristovam não havia praticamente crianças nas ruas. (De Paula, 2006, p.97).

Durante o período, o governo do Distrito Federal recebeu distinções e premiações de organismos nacionais e internacionais. Porém a gestão de Cristovam Buarque no Governo não obteve o mesmo reconhecimento da imprensa e da opinião pública. Em entrevista para a série "Quem é" (Buarque, 1998), livro baseado em entrevistas realizadas nos dias 16 e 17 de agosto de 1997, Cristovam Buarque assegura que há uma ideia clara no Distrito Federal de que o governo é melhor do que a imagem que se tem dele. Quanto aos programas sociais, avalia que o Bolsa-Escola não chega ao grande público e a imagem negativa e generalizada de seu governo ocorre porque não se consegue tornar público grande parte dos êxitos da gestão. Nesta mesma ocasião, comentou as pesquisas de opinião pública realizadas pelo Instituto de Pesquisas Data Folha, em que aparece nos últimos lugares entre os governadores pesquisados:

> Na penúltima pesquisa, era o último colocado, agora melhorou um pouco. Eu acho que provavelmente não é absurdo. Por exemplo, essa importância do funcionalismo público. Nos outros estados o funcionalismo público representa uma parcela muito pequena da opinião pública. No meu caso, é uma parcela considerável. Segundo, o fato de que os outros funcionários públicos federais estão descontentes com o governo federal, mas isto repercute em cima de mim também. Terceiro, o desemprego em Brasília, em vez de ser pôr a culpa no governo federal, se põe no governo do DF. (Buarque, 1998, p.182).

Salienta que o nível de rejeição que possui junto ao funcionalismo público ocorre, em parte, porque o Governador que o antecedeu, Joaquim Roriz, contratou irregularmente dez mil servidores, os quais Cristovam Buarque demitira para substituição mediante concurso público. Ressalta ter

consciência de que sua atitude é equivocada do ponto de vista eleitoreiro, uma vez que os novos contratados não lhe deverão favores e os demitidos o rejeitarão.

Avalia que o sindicato foi o responsável pelo índice de rejeição que possui junto aos professores, apesar de ter instituído o maior piso salarial da categoria no país. Recorda que, no início do governo, o sindicato ameaçou greve e, por insegurança e falta de habilidade, cometeu o erro de ceder às suas exigências, pois a ideia de estabilidade integrada à irredutibilidade do salário só é possível com a inflação. Isto é, com estabilidade monetária não havia possibilidade de aumento salarial para o funcionalismo público, a receita não acompanhava a demanda e 82% do orçamento estava comprometido com a folha de pagamento, o que não é compatível com a legislação nem com o seu compromisso popular.

Durante sua gestão, liberou aumento de salário somente para a educação, saúde e segurança, deixando, por três anos, as demais categorias sem reajustes. Justifica que, em reação, o sindicato mobilizou os meios de comunicação, permeando a consciência dos servidores e colocando-os contra o Governo. Ressente-se, particularmente, com a atitude dos professores, em face do compromisso que possui com a categoria, e o reajuste salarial dado a ela no decorrer de seu Governo; os grupos de professores que recebiam menores salários tiveram 100% de aumento em seus rendimentos, e os demais grupos receberam, em média, 35% de aumento:

> Mesmo assim, eu não tenho a simpatia dos professores, não diria que sou odiado, isso não acredito, não, a não ser por uma parcelazinha, o presidente do sindicato, esse pessoal, sim, sem dúvida (...). Agora, a média não dever ser, porque eu vivo nas escolas. E você não consegue odiar quem está no meio de vocês, eu passo o tempo todo indo lá, conversando, discutindo, abraçando, falando. Mesmo assim, não há a receptividade que acho que deveria haver. Eu sofro com isso, não vou negar, há umas coisas que me tocam emocionalmente. (Buarque, 1998, p.66).

Verbaliza não ser contrário ao corporativismo, desde que este não queira controlar o governo. O sindicato, cujos dirigentes são ligados ao PT, "não compreendeu que ser governo exige administrar, e administrar com estabilidade monetária impede aumentos substanciais." (Buarque, 1998, p.58). Cristovam Buarque possui dificuldade com a ala do PT ligada aos sindicatos, ala que denominou de "petezinho das coorporações" (Buarque, 1998, p.58), porém mantém boa relação com a ala moderada.

Cristovam Buarque agregava, ainda, a rejeição junto aos opositores políticos:

> (...) no começo tentaram passar a da incompetência, da falta de autoridade, não saber para onde vai o governo. Acho que tentaram passar muito isso. De 'não se sabe para onde vai', eu acho que ainda existe um pouco. Há dúvida sobre qual o rumo de longo prazo do governo. É um governo que vai dar casa para todo mundo ou é um governo que expulsa a gente da casa? Como é um governo que quer fazer as duas coisas, fica ambíguo, mas é a realidade do presente. É da ambiguidade. De incompetência, acho que não passa mais. Porque nunca houve tanta obra, porque os compromissos estão sendo cumpridos. (Buarque, 1998, p.182).

Ele é consciente de sua rejeição, mas, ainda assim, posiciona-se contrário ao clientelismo e favorável à legalidade. Tem clareza da imagem de não ser um "governo amigo do povo", referindo-se à polêmica gerada pela política de trânsito do Distrito Federal com a implantação de radares eletrônicos. E, também, a um episódio de despejo, realizado pelo governo, por meio de ação da Polícia Militar. O despejo ocorreu em moradias que se situavam irregularmente em áreas destinadas ao setor industrial e à reserva ecológica do Distrito Federal. Cerca de 10.000 (dez mil) pessoas moravam no local ocupado desde o final do governo anterior. Quando houve nova ocupação naquela área, Cristovam Buarque interveio, retirando-os sob a ação da polícia. Sua intolerância é justificada por se tratar de uma área industrial e de reserva ecológica, por conseguinte, não destinada a residências. Argumenta, ainda, a necessidade e o direito dos que ali moravam e a

existência de um projeto para o local que atenderia a toda a cidade. Avalia que neste episódio teve total apoio da população de Brasília.

O resultado das urnas, nas eleições de 1998, corrobora a insatisfação da maioria da população do Distrito Federal. No primeiro turno (TSE, 1998), candidato pelo PT e coligado com os partidos PDT/Partido Verde (PV)/ Partido Socialista Brasileiro(PSB)/Partido Comunista(PC) do Brasil (B)/ Partido da Mobilização Nacional(PMN), Cristovam Buarque conquista 42,6% do eleitorado e Joaquim Domingos Roriz, candidato do PMDB, cuja coligação se dá com o Partido Progressista Brasileiro (PPB)/Partido Republicano Progressista (PRP)/Partido Trabalhista do Brasil(PT do B)/ Partido da Reedificação da Ordem Nacional (PRONA)/Partido Social Democrático (PSD)/Partido do Movimento Democrático Brasileiro(PMDB)/ Partido Social Trabalhista (PST)/ Partido da Reconstrução nacional(PRN), alcança 39,2% dos votos. Já no segundo turno das eleições, o candidato do PMDB conquista 51,7% dos votos contra 48,3% do candidato do PT, o que não permitiu a reeleição de Cristovam Buarque ao Governo do Distrito Federal.

2.2. No Senado Federal

Cristovam Buarque foi eleito senador pelo PT, em 2002, porém só desempenhou tal função no ano de 2004, uma vez que, no ano de 2003, assumiu o Ministério da Educação (MEC). Nosso foco será o período entre 2004 e 2006. No Senado, sobe à tribuna para proferir seu primeiro discurso (Buarque, 2004a) somente cem dias após o seu retorno àquele parlamento e o justifica por prudência e respeito ao momento histórico em que vive o país, referindo-se à queda do Brasil no ranking das potências mundiais - da oitava posição para a décima quarta e ao encaminhamento, indefinições e crises que se apontavam no Governo Lula. Em seu primeiro discurso na Plenária do Senado, dedica-se a falar ao Presidente da República, reiterando o apoio ao seu governo e lembrando que, em 2002, o Brasil elegeu, sob a égide da esperança, o "mais preparado presidente" para

conduzir as mudanças no país. Ressalta que nenhum outro estabelecera compromissos ou compartilhara sonhos e sentimentos com o povo, enfim, nenhum outro conhece tão bem a realidade do povo brasileiro quanto o presidente Lula.

Falando com a "franqueza de um aliado", Cristovam Buarque avalia que, depois de quase metade do mandato, o Governo não conseguiu fazer sentir o novo rumo de que o Brasil precisa e hoje gera desesperança. Observa que o Governo ainda não definiu seu legado, ou seja, o que pretende deixar como marca para as futuras gerações, e mantém-se aprisionado à antiga lógica do crescimento econômico, ao invés de subordiná-lo ao social. Em síntese, não ruma para completar a abolição ou a república. Reitera a necessidade de este Governo ir além das premissas da democracia e da estabilidade monetária para superar a apartação social. Avalia que ocorre certa arrogância no exercício do poder, submissão às amarras da burocracia e influência negativa do círculo de pessoas que rodeiam o presidente, que o aprisionam à antiga lógica econômica e o impedem de agir com criatividade e ousadia. Faz um apelo ao Presidente:

> (...) ouvir aqueles que lhe fazem oposição, que têm ideias diferentes daquelas do grupo que o cerca, mas não para cooptá-los, aumentando sua base de apoio em troca de favores. Que convide os mais radicais opositores, os incorruptíveis, os que vão lhe dizer a verdade. Que abra o diálogo com a Oposição. Diga-lhes o que pensa, mas, sobretudo ouça o que eles têm a lhe dizer (...) use seu instinto para ouvir vozes diferentes, vozes de fora do Palácio e avessas à bajulação (...). (Buarque, 2004a, p.4).

Apela, ainda, aos demais senadores para que apóiem, de forma crítica e com propostas, o Presidente Lula e o auxiliem a devolver a esperança ao país, pois:

> Nossa sensação é a de que a esperança está prisioneira. Em 2002, a esperança venceu o medo; em 2003, parece que o medo venceu a esperança. E só o Presidente é capaz de libertá-la, retomando, com ações e gestos em 2004, o que em 2002 soube fazer com as promessas. (Buarque, 2004a, p.5).

Como se observa, mantém o apoio ao Presidente e a acidez na análise ao Governo.

A pauta dos primeiros discursos de Cristovam Buarque na plenária do Senado, em 2004, versou sobre o aumento do salário mínimo, tema recorrente no cenário brasileiro. A discussão nacional perpassava pelo aumento do salário mínimo entre R$260,00 (duzentos e sessenta reais) e R$300,00 (trezentos reais) e Cristovam Buarque se solidariza ao Governo no veto ao aumento, argumentando que tal aumento é irrisório e não acabará com a "escravidão" ou proporcionará dignidade ao trabalhador. Para ele, o Brasil não produz o suficiente para propiciar o salário mínimo necessário e adequado para uma vida digna ao trabalhador. Há de se considerar, ainda, que toda vez que o salário mínimo aumenta, parte do custo é assumido pelo poder público, que possui limitações orçamentárias que, se não respeitadas, podem se transformar em um engodo com o aumento de salário e posterior subtração deste pela inflação. Defende, portanto, um salário mínimo necessário e possível, acrescido daquilo que em realidade liberta o trabalhador: escola, saúde, segurança, saneamento, que extrapola o sentido do pouco dinheiro que se coloca no bolso do trabalhador (seja ele R$260,00 - duzentos e sessenta reais - ou R$300,00 - trezentos reais) e amplia a atuação do Estado àqueles que não ganham sequer um salário mínimo.

Lamenta que, junto à proposta de aumento do salário mínimo, o Governo não desenvolva, após um ano e meio de gestão, um conjunto de medidas que garantam a dignidade do trabalhador (Buarque, 2005d), por meio do acesso gratuito a bens e serviços e não do que o salário lhe permita comprar. Assim, apoia a proposta do governo em relação ao mínimo aumento ao salário, porém o condiciona à implantação de ações que garantam a melhoria da condição de vida do trabalhador: continuidade aos Programas Brasil Alfabetizado e Poupança Escola (parados no ano de 2004), aumento do valor do Programa Bolsa Família, implantação do Programa de Habitação Popular, ampliação do Programa Saúde da Família,

criação de Programa de Crédito Popular, entre outros.

Propõe dois encaminhamentos: elaborar um substitutivo da Medida Provisória sobre o aumento do salário mínimo, com estudo, análise e condicionalidades e preparar artigos e regulamentações para a Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2005 (LDO /2005), que incluam o salário mínimo e seus complementos para a qualidade de vida do trabalhador. A segunda proposta se traduz num convite aos demais senadores para que discutam, de forma concreta e planejada, o salário mínimo para os próximos anos, a partir das necessidades do trabalhador.

Mesmo apoiando a proposta, reitera sua opção pela universalização do ensino médio, quando da discussão pelo Senado da proposta do Programa Universidade para Todos (ProUni), por entender que não se trata de uma Universidade para Todos, mas para os privilegiados que passam no vestibular:

> (...) é óbvio que eu preferia votar um projeto Escola para Todos, um projeto não que assegurasse um número maior de alunos estudando gratuitamente em escolas particulares, mas a garantia de que todos os alunos deste País terminariam o ensino médio e disputariam em condições de igualdade uma vaga na escola pública, na universidade pública (...) deveríamos estar aqui discutindo – de vaga a partir dos quatro anos até os dezoito. É claro que deveríamos estar aqui discutindo uma lei de responsabilidade educacional para cada governante brasileiro que ficasse inelegível se não cumprisse suas obrigações educacionais. (Buarque, 2004d, p.3).

Em 2005, ainda representando a legenda, assume claramente seu descontentamento em relação ao PT. Assegura que a militância que carregava as bandeiras, das quais acredita é a do partido dos anos de 1994, 1998 e 2002, que mantinha acesa a capacidade de sonhar. Em sua análise, o PT foi o primeiro partido a abarcar a ideia de transformação social (Buarque, 2005g), porém, estando no poder, frustrou tal possibilidade e, ao sair dele, deverá deixar um Brasil igual ao que encontrou em sua chegada.

Deu continuidade a bons projetos herdados de outras gestões, no entanto, contemporaneamente, faz parte da elite e não deixará marcas ou legados.

Para Cristovam Buarque, a classe política brasileira precisa de purificação da corrupção pelos atos que caracterizaram boa parte dos quatro anos do atual governo; do corporativismo, que faz com que o "Governo aja como se o Brasil fosse um quebra-cabeça a ser montado e não uma nação a ser construída." (Buarque, 2006i, p.4); do imediatismo, pelo desconhecimento de propósitos de médio e de longo prazo. A crítica se reporta a todos os níveis de poder, porém atém-se à Presidência da República:

> (...) E o Brasil? Ele não entra no discurso do Presidente (...). Nem o Brasil nem o longo prazo. É como se o Presidente ainda trabalhasse com a ideia de data-base com a qual os sindicatos trabalham (...). Brasil trabalha hoje com datas-base e não com períodos históricos. (...) o Presidente precisa de uma purificação. Ele precisa também entender que o Governo não trabalha só para o imediato nem só para as corporações, mas para a Nação e para o longo prazo. Não vemos isso. (Buarque, 2006i, pp.4-5).

Mais contundentes, as críticas ao Presidente da República referem-se aos aspectos gerenciais e executivos e situam-se, em particular, ao seu posicionamento frente às denúncias de corrupção à base do partido no Governo: quando questionado sobre as denúncias, o presidente Lula verbalizava desconhecer os fatos.

O encaminhamento dado pelo Governo Lula ao Programa Bolsa Escola (Buarque, 2006j), ao juntá-lo com o Vale Gás e Bolsa-alimentação, transformou-o em Bolsa Família, que para Cristovam Buarque se configura em retrocesso conceitual: o Governo abandonou a proposta emancipadora do Programa Bolsa Escola, que tem o olhar no futuro, para investir em um projeto paternalista, de caráter imediatista e eleitoreiro. Em síntese, o Governo ignorou o projeto de construção de uma nova geração em prol de resultados positivos na eleição.

Em seu discurso, a acidez se faz presente quando recorda que, no período em que defendeu dentro do PT o Programa Bolsa Escola, teve reações contrárias daqueles que se consideravam da ala de esquerda, mas, passado o tempo, o ícone levantado por essa mesma ala é o Bolsa Família, que nada tem de emancipação. Percebe as qualidades de generosidade do Programa Bolsa Família, porém, ainda que se deva respeitá-la, generosidade não é transformação ou revolução. Salienta que o PT faz um governo sem inspiração e sem bandeiras, que não entende que a ideia do socialismo hoje, não é mais a distribuição de renda pela estatização dos meios de produção, mas a distribuição do conhecimento pela revolução educacional.

Classificou o Programa Bolsa Família como um equívoco (Buarque, 2004c), que pode pesar sobre o presidente Lula a marca de destruir um projeto iniciado no Governo Fernando Henrique Cardoso (Bolsa Escola), que orgulha o cenário internacional e aponta para a solução do problema social do país. Insiste que, na tentativa de unir diversos programas, o Governo "misturou coisas diferentes": finalidades, públicos e órgãos gerenciais diferentes. Quando a imprensa divulgou denúncias de recebimento indevido de recursos do Programa Bolsa Família por famílias que não se encontravam nos critérios para recebê-lo, observou que a indignação da opinião pública concentrou-se no fato de que recursos financeiros foram parar em "bolsos errados", porém não houve indignação com as precárias condições físicas das escolas que foram mostradas na reportagem. Isto evidencia que a corrupção do comportamento das pessoas incomoda, porém a corrupção das prioridades do Governo, não. Ressalta que um dos critérios fundamentais para o Bolsa Família deveria ser a frequência à escola, no entanto, não há possibilidade de controle de tal condicionalidade, razão pela qual há de se mudar a concepção desse programa.

Imprimindo certo saudosismo, relembra que o Presidente Fernando Henrique Cardoso foi o autor de uma das grandes generosidades, raras em política, ao adotar, para o Programa que ele levou ao Brasil inteiro, o nome Bolsa Escola, criado em 1994, na campanha eleitoral. Manteve a finalidade

educacional do Programa e, em complementação, criou outros programas assistenciais para garantir renda, alimentos e remédios.

Em relação ao Governo Lula, avalia que houve omissão (Buarque, 2005l) do Senado e do Congresso, o que fez com que se perdesse o sentimento de liderança e estadismo. Questiona a insistência do Governo Lula em acreditar que as políticas econômicas permitirão reverter a desigualdade (Buarque, 2005i) e defende uma transição por determinação do Governo, para que a economia siga o seu rumo e não se desestabilize. Isso será possível através de um choque social, com medidas de reversão do quadro de pobreza e retomada do crescimento econômico, isto é, com programas de habitação popular, construção de escolas, saneamento básico, que, de fora para dentro, dinamizariam a economia.

Assegura que a economia brasileira é um indicativo de que a independência da república está incompleta, porque depende de credores internacionais, do fornecimento de produtos e conhecimentos científicos e tecnológicos estrangeiros. Reitera:

> E completar a independência significa, em primeiro lugar, antes de qualquer outra coisa, dizer que este País é de todos, e ele não vai ser de todos enquanto tivermos quinze milhões de adultos que não sabem ler; enquanto apenas um terço dos nossos jovens termina o ensino médio, e mesmo esses, ensino médio sem qualidade; enquanto as nossas universidades estão abandonadas e não são capazes de produzir a ciência e a tecnologia, que é o instrumento fundamental da independência no mundo do século XXI. (Buarque, 2005e, p.3).

Para completar a independência é necessária a democracia. A liberdade é fundamental à democracia, ainda que por si não seja suficiente, pois não sobrevive à democracia cujo governo não for capaz de responder aos problemas do povo e não possuir legitimidade em cumprir as seguintes condições (Buarque, 2005f):

1. Manter a economia funcionando. O Governo do PT está cumprindo

esse requisito, mesmo não a fazendo avançar através de políticas sociais.

2.Cumprir as promessas assumidas na campanha. O Governo não as cumpre ou não explica por que não cumpre, causando impaciência e descontentamento.

3.Fazer as reformas sociais que o país precisa; O PT não está fazendo as reformas sociais necessárias.

4. Clareza da honestidade. A corrupção não apenas deteriora o governo, mas transforma a impaciência do povo em rebeldia, e a rebeldia, em revolução. O clima de conturbação, nos últimos tempos, surge contra todos, seja situação ou oposição, e esse é o perigo para o qual o Brasil precisa acordar.

Para Cristovam Buarque a luta democrática, estabelecida entre os anos de 1964 e 1985, está incompleta, pois pressupõe liberdade política da militância e justiça social. O que significa dizer que a esquerda ou a direita que administrou este país não completou a democracia com as necessárias reformas sociais, deixando a injustiça social corroer o processo democrático. Para se completar a democracia, iniciada na década de 80, novas bandeiras de luta surgem:

> Vinte anos depois de 1985, 'Sem Censura' significa 'Alfabetização' de todos para que possam ler aquilo que é escrito, sem censura. Nós não tínhamos o direito de ler, por causa da censura, agora, 20 milhões de brasileiros não têm o direito de ler porque não aprenderam a ler. Para eles, a censura ou não censura não faz diferença (...). 'Diretas Já', significa 'Educação' universal de qualidade equivalente para todos os brasileiros independente da renda da família (...). 'Anistia' significa um 'Salário Digno' para todos. 'Constituinte' quer dizer hoje 'Fim da Apartação' (...). Não mais 'anistia', 'diretas', 'constituinte', 'liberdade', mas 'distribuição da renda', 'reforma agrária', 'erradicação do analfabetismo', 'abolição do trabalho e fim da prostituição infantil e de adolescentes', 'federalização da educação básica', 'redução da desigualdade

> regional', 'proteção ao meio ambiente', 'defesa da soberania', 'atendimento das necessidades essências', 'transformação de necessidades em demandas'. (Buarque, 2005a, p.3-4).

Para completar a democracia, mudam-se os objetivos, mas não a necessidade de mudar o Brasil, imprimindo-lhe justiça social.

Buarque (2006a) questiona, ainda, a existência da democracia, uma vez que os partidos políticos ficaram tão iguais por fora e tão pouco nítidos por dentro. A inexistência de debate e o pensamento unificado levam a um panorama simplista de crítica e contracrítica. A ausência de debate conceitual significa que o Governo é tão parecido com a oposição que com ela se confunde.

Referenda avaliações anteriormente feitas sobre a eleição do Presidente Lula (Buarque, 2005h), salientando que o povo brasileiro deu provas de sabedoria e ousadia quando acreditou e elegeu, em 2002, um presidente vindo das camadas populares, sem curso superior, pobre e de esquerda. Lamenta, porém, que, após três anos de mandato, os políticos não tiveram a sabedoria de entender o que ocorre no Brasil nem a ousadia de transformar a realidade. Não vislumbra mais a possibilidade do PT ou qualquer outro partido fazê-lo. Somente uma coalizão, que transcenda os partidos e se forme a partir do bloco de esquerda, poderá criar um movimento nacional dos inconformados com a realidade que buscam a transformação. Na coalizão, o país inteiro se une em prol de objetivos comuns à nação. Não se trata de cooptação ou conchavo.

Ressalta ainda, que, nos quatro anos de gestão, o Governo Lula não cumpriu com a imensa maioria dos compromissos assumidos em campanha, particularmente os relacionados à educação. Não fez a revolução que se esperava e o pouco que avançou, no ano de 2003, foi interrompido, como o Programa de Erradicação do Analfabetismo, o Programa de Federalização da Educação de Base, o Programa de Integração das Escolas por meio da escola interativa, o Programa de Implantação do Horário Integral, por meio

da Escola Ideal. Recomenda ao Presidente:

> (...) reconheça algumas falhas. Não o vi ainda deixar isso claro. Por acaso disse a alguém que, nesses três últimos anos de Governo, a educação de base foi relegada? Que os compromissos de campanha não foram cumpridos? Por acaso reconheceu que fecharam uma secretaria que tinha por objetivo a erradicação do analfabetismo? (...). Pararam um programa como o Escola Ideal, que estava implantando o horário integral em cidades inteiras deste Brasil! Falo de cidades inteiras e não de escolas isoladas. Vinte e nove cidades estavam sendo revolucionadas (...). Não é, por acaso, algo que merece uma reflexão de reconhecimento de erro? Falar do erro na relação com a Oposição até aqui não é correto? Sobretudo o tratamento que recebeu Leonel Brizola, por parte do Governo, depois de ter dado apoio no segundo turno, depois de ter dado apoio entrando no Governo. Foi relegado, desprezado, isolado, ignorado. Não merece isso, do Presidente, uma reflexão? (Buarque, 2006h, p.2).

O Governo Lula, na gestão de Cristovam Buarque no Ministério da Educação e Cultura (MEC), criou o Projeto Escola Básica Ideal, nos moldes dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) de Brizola, dando prioridade à escola e não ao prédio escolar, e ao conjunto das escolas, não apenas a algumas unidades. Já em 2003, o programa foi implantado em 29 (vinte e nove) cidades, escolhidas entre as mais pobres e de menor população, com transferência de recursos para ações de infraestrutura, formação e valorização de professores.

A Escola Básica Ideal significou os primeiros passos para a federalização da educação básica, cuja meta era completar a revolução educacional em 15 (quinze) anos. Para o ano de 2004, foi reservado orçamento suficiente para implantar o programa em outras 131 (cento e trinta e uma) cidades, porém os recursos destinados não chegaram a todos os municípios e o orçamento de 2004 ficou paralisado. Também, nos moldes do CIEP de Brizola, a Escola Básica Ideal acabou; Cristovam Buarque lamenta a extinção dos CIEPs de Brizola pelo governo que o sucedeu, e o de Lula, pelo seu próprio governo.

Com relação aos projetos do Governo na área da educação, assegura que eles traduzem o descompromisso do país para com a criança e o adolescente, ressaltando que a elite dirigente só descobre a criança quando esta chega à universidade e a preocupação do MEC é com a educação técnica e superior. Assim, a implantação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) não fará qualquer revolução na educação do Brasil, pois não é uma proposta inovadora, uma vez que foi remodelada a partir do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), criado no governo Fernando Henrique Cardoso, sendo acrescido somente o ensino médio e a pré-escola. Não é, também, um programa nacional, que inclua a totalidade dos municípios, nem de transformação, trazendo uma elevação pequena no salário de alguns professores de algumas cidades. Cristovam Buarque não se posiciona, portanto, contrário ao FUNDEB, porém entende que, com o investimento que lhe é destinado e por si só, não resolverá o problema da educação.

Reitera, na plenária do Senado, a necessidade de federalizar a educação como alternativa de se criar um padrão para a educação em todo o território nacional, pois

> (...) não é possível que uma criança que nasce numa cidade do interior do seu e do meu Nordeste tenha uma escola de pior qualidade do que a que nasce numa cidade rica de outras regiões do País. E não porque o prefeito não dê importância à educação, mas porque não tem os recursos necessários. (Buarque, 2004b, p.2).

A nacionalização da educação básica é uma condição necessária para fazer a revolução educacional de que o Brasil precisa. E essa revolução começa pelo professor, que é o construtor do futuro e tem como matéria-prima o aluno. É, portanto, elemento fundamental de construção de cidadania, da consciência e imaginário coletivo.

Não é possível uma boa educação se o professor não tiver uma boa formação e não ser dedicado, mas, para conseguir isso, terá de ser bem

remunerado. Reitera a defesa de se estabelecer um piso salarial nacional para o professor da educação básica:

> As universidades e as escolas técnicas têm salários unificados para o professor. Não importa o lugar da universidade, o salário do professor é o mesmo. Porém, em relação à educação básica, é como se ela fosse secundária, relegada, como se não fosse a base da própria universidade – os salários são tão diferenciados a ponto de 80% dos professores ganharem menos de R$ 250,00 por mês, menos do que o salário mínimo. Isso deveria ser até ilegal! (Buarque, 2005j, p.2).

Lembra que o piso salarial unificado, com subsídios do Governo Federal, vinculado a critérios de seleção e participação, era um compromisso de campanha do Presidente Lula, e os que o apoiaram esperavam que essa promessa fosse cumprida. Tal proposta foi iniciada em 2003, porém o "Governo que começou o programa" desativou-o.

Questiona o compromisso do Governo com as crianças e adolescentes do país, tanto com as que estão dentro, quanto com as que estão fora da escola. Cobra que, desde abril de 2003, está na Casa Civil um projeto que pretendia cumprir o compromisso de campanha do Presidente de garantia de vaga em escola perto de casa, a toda criança, no dia em que completasse quatro anos de idade. Questiona a demora e vislumbra uma alternativa: criar demanda, isto é, colocar a criança em sala de aula, independentemente da estrutura física e humana da escola; "(...) Nos primeiros meses e anos, não vai haver professor, vai ser uma criança a mais na sala, vai dividir a merenda; mas vai criar a demanda." (Buarque, 2005m, p.1). Essa demanda institui direitos e se transforma em realidade, isto é, pressiona o atendimento. Assim, a demanda tem toda a possibilidade de ser atendida, enquanto que a necessidade é condenada ao não atendimento.

Usa o mesmo raciocínio quando analisa a possibilidade de acabar com a pobreza no Brasil e entende que poucas demandas se criam porque não se estimula o povo a demandar. Acredita-se que a demanda tem como base o

orçamento existente e é necessário descartar essa explicação econômica, equivocada e simplista.

Considerando os indicadores sociais e a desresponsabilização do Governo Federal para com a criança e o adolescente, deixando-os sob total responsabilidade da família e dos municípios, propõe a criação da Agência Nacional de Proteção à Criança e ao Adolescente, através do Senado Federal (SF), Projeto de Lei do Senado (PLS) Nº. 50, de 02/03/2005. A agência será vinculada, diretamente, à Presidência da República e terá como finalidade definir diretrizes, regular, acompanhar, controlar e avaliar a execução das políticas destinadas à proteção da criança e do adolescente, emanadas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e à luz do que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), buscando assegurar a sistematização, a organicidade e a intersetorialidade na concepção e na execução das políticas mencionadas.

Lamenta que MEC seja responsável apenas pelas crianças que estão na escola e, sobretudo, pelos jovens e adultos que estão na universidade; o MEC não tem relação com as crianças que estão fora da escola e o Presidente não tem direito de se omitir sobre esse assunto. (Buarque, 2006b). Manifesta vergonha e tristeza ao ver que o Governo, que ajudou a eleger com tanta esperança, não demonstrou qualquer gesto radical para enfrentar os problemas como o trabalho infantil, a prostituição infantil e a violência entre os jovens. Manifesta vergonha, ainda, pelo abandono da infância no Brasil e pela manutenção de uma elite aristocrática de um lado, e a pobreza excluída, de outro; por 40 milhões de crianças frequentarem escolas sem qualidade e 5% sequer chegarem a se matricular (Buarque, 2006g); pelas oportunidades perdidas em investir na promoção por meio da educação; e acrescenta:

> E sinto ainda outras tristezas – e vergonha também! –, como, por exemplo, de ter tentado, como Ministro da Educação, e não ter conseguido, ficar mais tempo do que fiquei. E também sinto vergonha e tristeza pelo que deixei iniciado, sem deixá-lo costurado de maneira que fosse irreversível. Sinto,

> então, responsabilidade por isso (...) Do mesmo modo, também sinto tristeza e vergonha de, como Senador, fazer este discurso e pouco mais. O que mais vou fazer além deste discurso? Às vezes, penso que, como professor, este discurso poderia ser mais respeitado, poderia surtir mais consequências, porque, se não houvesse eleitores, haveria adeptos. Hoje, não sei se tenho eleitores, e adeptos não vão atrás de Senadores, porque estamos desmoralizados! (Buarque, 2006c, p.5).

Para Cristovam Buarque a desmoralização atinge também o Governo, pois era esperado que fosse além da continuidade, no entanto, ao invés de realizar a inversão das prioridades, optou pela inversão de valores. Sustenta aí a ideia da banalização do "pecado" (Buarque, 2006d), em que a capacidade de indignação é substituída pela tolerância à mentira, à corrupção, ao crime e demais "perversões" do processo social brasileiro. Na sua "obsessão", Cristovam Buarque analisa este quadro a partir das consequências do panorama político brasileiro na educação das crianças. Reitera, contudo, sua crença em construir a utopia, não abandonando o sonho de transformar a realidade econômica e social numa sociedade justa, soberana, sustentável e eficiente. (Buarque, 2006e).

Reconhece e parabeniza o então Ministro Tarso Genro (Buarque, 2005b) pela defesa à troca da dívida externa por educação e por apresentar e trazer ao debate nacional a proposta de reforma universitária. A bandeira da troca da dívida, atualmente com a chancela do Governo Federal, surge em 1996 e é consolidada no Encontro dos Ministros da Educação das Américas, realizado na Cidade do México. Para alavancar o processo de federalização da educação, Cristovam Buarque propõe ampliar a proposta, trocando a dívida interna dos estados e municípios com a União por investimentos na educação. Afirma que, com apenas 20% da dívida dos estados e municípios, será possível dar "um grande salto" na educação básica do país. Entende como um avanço a proposta de reforma universitária, ainda que a considere tímida e pontual por tratar superficialmente a atual estrutura universitária, focando os aspectos relacionados ao financiamento, organização e

gerenciamento. Apresenta alguns erros conceituais presentes na reforma: trata público como sinônimo de estatal, e particular como sinônimo de interesse privado; não trata do ensino à distância; credita ao diploma o significado de competência; não referenda o aprendizado ao longo da vida para o exercício de uma função qualificada. A proposta traz, ainda, a ideia da popularização da universidade, através do acesso das camadas populares, ignorando a realidade social que requer a universalização do ensino médio de qualidade e a popularização do serviço dos que nela estudam ou estudaram.

Defende que a reforma universitária tem de considerar todo o sistema educacional e, enquanto a educação básica de qualidade continuar restrita a poucos privilegiados, não haverá reforma capaz de construir a universidade que o país precisa para competir e contribuir na formação do pensamento de nível superior. Salienta que se trata de um erro técnico, moral e político discutir a universidade sem antes discutir a educação básica.

Propõe discutir, na Comissão de Educação, o projeto de reforma da universidade. Mas uma "reforma verdadeira", que altere o conceito de público e de privado, que no projeto é tratada como estatal e particular; que traga a ideia da educação permanente; que insira o ensino aberto; que defina a relação da universidade e o setor privado. (Buarque, 2005k).

Cristovam Buarque é o primeiro político a deixar a legenda do PT após as denúncias de corrupção envolvendo o partido. O escândalo do "mensalão", suposto esquema de pagamento de propina a parlamentares da base do governo em troca de apoio político, aliado à postura do presidente em administrá-lo, corroboraram com sua desfiliação: "(...) a fala de Lula não apresentou a 'dimensão histórica' que o momento exige e não esclareceu suficientemente as denúncias de irregularidades que provocaram a atual crise política." (Folha On Line, 2005, parágrafo 9). Some-se a isso: os conflitos explícitos de Cristovam Buarque com o ex-ministro da Casa Civil,

Deputado José Dirceu (PT-SP); seus atritos com o chamado "núcleo duro" do partido; suas críticas ao PT e o fato de não pertencer à ala de esquerda do partido e dela receber resistência.

Assim, no segundo semestre de 2005, Cristovam Buarque sai do PT e filia-se ao PDT. Em 2006, com esta legenda, candidata-se à presidência da República, empunhando a bandeira da educação básica e acreditando que o novo partido manterá a utopia da revolução por meio da educação: "Vamos, sim, mostrar que é possível tirar de alguns lugares para colocar na educação básica e também em outros projetos sociais." (Buarque, 2006f, p.5). Recebe somente 2,64% dos votos válidos em eleição que garante o segundo mandato do Presidente Lula.

A filiação de Cristovam Buarque ao PDT não foi acidental. Possui antigas afinidades com este partido, cuja história está vinculada a dois grandes defensores da educação no Brasil: Leonel Brizola e Darcy Ribeiro; e em seu estatuto (PDT, [n.d.]) estabelece como compromisso, "a educação, causa de salvação nacional, prioridade das prioridades: alimentar, acolher e assistir a todas as crianças do País, desde o ventre materno; educá-las e escolarizá-las em tempo integral, sem qualquer tipo de discriminação".

No período em que esteve no Senado, Cristovam Buarque apresentou: Projeto de Lei do Senado - SF PLS, nº.182, de 23/05/2005, no qual propõe alterar o Decreto-Lei, nº 201, de 27 de fevereiro de 1967, que dispõe sobre a responsabilidade dos prefeitos e vereadores para definir, como crime de responsabilidade, a aplicação indevida de recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Proposição de Emenda Constitucional de alteração dos arts. 206, 208, 210 e 212, da Constituição Federal, e acrescenta o art. 95 ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para dispor sobre a nacionalização e a qualidade da educação básica - SF Proposta de Emenda Constitucional (PEC), nº. 74, de 13/12/2005; proposta para inserir parágrafo no artigo 87, da Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB), de modo

a assegurar, aos docentes da rede pública, que não tenham habilitação de nível superior, vagas nos cursos de graduação de formação de professores - SF PLS, nº.3, de 28/01/2004, e autorizar o Poder Executivo a instituir o Piso Salarial Profissional dos Educadores Públicos - SF PLS, nº.59, de 23/03/2004; inclusão do inciso X ao art. 4º, da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos quatro anos de idade - SF PLS, nº. 3, de 16/01/2006; proposta de implantação do Programa Incentivo-Alfa para os brasileiros não alfabetizados com idade acima de 15 anos e do "Quinquênio da Alfabetização", que prevê incentivo financeiro às pessoas com idade superior a 15 anos que se alfabetizarem - SF PLS, nº.117, de 02/05/2006; Programa de Incentivo à Conclusão da Educação Básica - "Poupança Escola" - SF PLS, nº.60, de 23/03/2004; alteração da redação do inciso II, do art. 4º, e do inciso VI, do art. 10, da Lei n°.9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público - SF PLS, nº.6, de 16/01/2006; proposta de abatimento de 20% do pagamento mensal do serviço da dívida pública dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal em favor da Educação - SF PLS, nº.145, de 03/05/2005; proposta de alteração da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com vistas a garantir atendimento médico e odontológico ao educando no ensino fundamental público; a assegurar a oferta regular da educação escolar; a dispor sobre a avaliação do rendimento escolar e dos estabelecimentos de ensino; a criar mecanismo de articulação entre educação superior e educação básica; e a garantir licença periódica nos planos de carreira dos profissionais da educação básica e superior pública - SF PLS, nº.4, de 16/01/2006; Projeto de Lei do Senado - SF PLS nº.375, de 03/11/2005, que propõe estabelecer normas gerais de organização, funcionamento e avaliação da educação superior e dá outras providências, partindo da revisão do papel da universidade e vindo ao encontro do compromisso com a qualidade, sem o qual não há contribuição à humanidade para, ao mesmo tempo, promover a capacidade

institucional e criar o ineditismo na produção intelectual como forma de elevar o patrimônio cultural de toda a humanidade; e SF PLS, nº.116, de 02/05/2006, para acrescentar parágrafo único ao art. 51, da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir programas de avaliação seriada anual nos processos seletivos das universidades públicas.

3. CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

A ação política de Cristovam Buarque como representante do PT e, posteriormente, PDT, permite-nos entendê-lo como um intelectual que, a exemplo de Sartre em relação ao Partido Comunista, "é companheiro de rota" do partido, sendo este, somente um instrumento para conquistar seus objetivos. Um intelectual à francesa, que subordina os princípios do partido aos seus princípios utópicos de uma nova sociedade e, de forma surpreendente, mantém coerência entre suas formulações teóricas e a ação política. Seus discursos e ações evidenciam que atribui menor importância à ideologia partidária e maior ao compartilhamento do compromisso com a educação.

Agindo com a mesma coerência principista, desvincula-se do PT e filia-se ao PDT, partido cuja história é ligada a dois grandes defensores da educação, Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, e que, em seu estatuto, de forma inédita, assegura compromisso com a educação e a coloca como prioridade.

Cristovam Buarque é um intelectual cuja formulação de socialismo humanista o faz conhecido como "semeador de utopias", o que resulta difícil a efetivação prática. A ausência de pragmatismo imputa-lhe críticas e rejeições, o que se evidencia no seu Governo do Distrito Federal e em seu afastamento do Ministério da Educação.

Avessa à tecnocracia, sua visão humanista de modernidade ética, possivelmente influenciada pelo período em que estudou na França, permite entender a centralidade da educação em seus discursos e ações.

Obsessivamente advoga em favor da educação como instrumento para uma nova matriz social, sem apartação, com justiça e equidade. Sem reclamar certezas ou mesmo pureza na distinção entre intelectual e político, podemos considerar que Cristovam Buarque se apresenta como intelectual cuja trajetória profissional e política está vinculada à educação, o que dá pertinência à alcunha de "músico de uma nota só", por sua paixão explícita e obsessão a essa causa.

Referências

Bobbio, Noberto (1997). *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea.* Trad. Nogueira, Marco Aurélio. São Paulo, S.P.: Ed. da Universidade Estadual Paulista.

Buarque, Cristovam (1998).*Modernidade com ética.* Rio de Janeiro, R.J.: Revan (Série Quem É).

_____(2004a).*1º discurso - Combate à Pobreza*. Discurso proferido na plenária do Senado em 27 abr. 2004. Disponível em http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes. php&sc=10&id=2966. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2004b). *Dia do construtor do futuro do Brasil.* Discurso realizado em 15 out. 2004. Disponível em: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=2968. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2004c).*A educação é uma questão nacional.* Discurso proferidoem 20 out. 2004 na plenária do Senado. Disponível em: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=2969. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2004d).*Escola para todos.* Discurso proferido na plenária do Senado em 20 dez. 2004. Disponível em: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=2970; Acesso em 110 nov. 2007.

_____(2005a). Apelo aos jovens. Discurso proferido em 18 mar. 2005 na plenária do Senado. Disponível em: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=2976. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2005b). *Troca de dívida por investimento em educação*. Discurso

realizado em 29 abr. 2005. Disponível em: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=2982. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2005c). *Greve das universidades.* Discurso realizado em 03 nov. 2005 na plenária do Senado. Disponível em: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=3017. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2005d)*Dia do Trabalho.* Discurso proferido na plenária do senado em 02 mai. 2005. Disponível em: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=2981. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2005e). *Abolição incompleta.* Discurso proferido na plenária do Senado em 13 mai. 2005. Disponível em: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=2986. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2005f). Homenagem a Dom Luciano e ao Professor Cândido Mendes. Discurso proferido em 23 mai. 2005. Disponível em: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=2987. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2005g).*A linguagem do povo.* Discurso proferido na plenária do Senado em 22 ago. 2005. Disponível em: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=3001. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2005h). *Pela ética nas prioridades.* Discurso proferido em 02 set. 2005 na plenária do Senado. Disponível em: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=3004. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2005i). *Mil Dias.* Discurso proferido em 27 set. 2005 na plenária do Senado. Disponível em: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=3008. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2005j). *Semana do futuro.* Discurso realizado em 11 out. 2005. Disponível em: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=3011. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2005k). *Greve das universidades.* Discurso realizado em 03 nov. 2005 na plenária do Senado. Disponível em: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=3017. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2005l). *País que busca o futuro.* Discurso proferido em 31 nov. 2005. Disponível em: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=3021. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2005m). *Educação para todos.* Discurso realizado em 05 dez. 2005. Disponível em: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=3022. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2006a). *Que democracia é essa?* Discurso proferido em 07 mar. 2006 na plenária do Senado. Disponível em: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=3029. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2006b). *Prostituição Infantil*. Discurso realizado em 15 mar. 2006 na plenária do Senado. Disponível em http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=3031; Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2006c). *Meninos do tráfico e prostituição infantil.* Discurso realizado em 22 mar. 2006. Disponível em: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=3034. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2006d). *Romper a banalização.* Discurso realizado na plenária do Senado em 04 abr. 2006, Disponível em: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=3035. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2006e). *É hora de pensar o futuro.* Discurso realizado na plenária do Senado em 31 mai. 2006. Disponível: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=3046. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2006f).*Mais recursos para a educação básica.* Discurso realizado na plenária do Senado em 01 jun. 2006. Disponível em: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=3047. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2006g). *Vergonha.* Discurso realizado na plenária do Senado em 10 jul. 2006. Disponível em: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=3054. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2006h). *Contra essa participação na base de apoio do GovernoLula.* Discurso realizado em 27 nov. 2006. Disponível em:

http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=3063. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2006i).*Precisamos de uma purificação.* Discurso proferido na plenária do Senado em 21 dez. 2006. Disponível em: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc= 10&id=3057. Acesso em 11 nov. 2007.

_____(2006j).*Mais recursos para a educação básica.* Discurso realizado na plenária do Senado em 01 jun. 2006. Disponível em: http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=10&id=3047. Acesso em 11 nov. 2007.

De Paula, José Humberto Matias (2006). *Cristovam Fez: A Trajetória da UnB ao Senado*. Brasília: Geração Editorial.

Folha On Line (2005). *Cristovam Buarque volta atrás e decide deixar hoje o PT.* Reportagem de 15 ago. 2005. Disponível em http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u71425.shtml. Acesso em 11 nov. 2007.

PDT[n.d.]. Estatuto do Partido. Disponível em: http://pdt12.locaweb.com.br. Acesso em 24 dez. 2007.

Silva, Helenice Rodrigues da (2002). *Fragmentos da história intelectual: Entre questionamentos e perspectivas.* Campinas,SP: Papirus (Coleção Textos do Tempo).

TSE (Tribunal Superior Eleitoral) (1998). *Resultados das eleições ao Governo do Distrito Federal.* Disponível em: http://www.tse.gov.br/sieeseireweb/seire.jsp?modulo=RE&anoConexao=1998. Acesso em 11 nov. 2007.

GESTÃO POR COMPETÊNCIAS E GESTÃO DO CONHECIMENTO: SUAS CARACTERÍSTICAS E A ÁREA DE RECURSOS HUMANOS*

Tathiana Maria Viana Stemler Morandi de Queiroz**
e Mauro Araújo Câmara***

RESUMO

A gestão por competências é uma ferramenta que faz parte de um movimento voltado a oferecer alternativas eficientes de gestão. O presente artigo tem por objetivo apresentar as principais características dos modelos de gestão por competências que, se alinhada à gestão do conhecimento, pode trazer grandes benefícios para as organizações quando aplicada aos recursos humanos. Buscou-se realizar um paralelo entre ambas as gestões, destacando as principais ações que concernem à área de recursos humanos. Conclui-se que os modelos mencionados são complementares quando se consegue transformar o conhecimento tácito/individual em explícito, disseminando-o para a organização de forma proporcionar a retenção da expertise das práticas mais assertivas por meio da definição das competências dos trabalhadores.

Palavras-chave*: Gestão por competências. Gestão do conhecimento. Recursos humanos. Conhecimento tácito. Aprendizagem.*

---

* O presente artigo foi apresentado no Fórum de pesquisa do 9º CONTECSI - Congresso Internacional de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação, organizado pela FEA/USP, em São Paulo - 30/05 a 01/06/2012.

** Aluna do Curso de Especialização em Gestão de Pessoas da Faculdade de Políticas Públicas "Tancredo Neves", Campus de Belo Horizonte, Universidade do Estado de Minas Gerais(FaPP/CBH/UEMG).

*** Mestre em Ciência da Informação, Pesquisador da Fundação João Pinheiro, Professor na FaPP/CBH/UEMG.

GESTIÓN POR COMPETENCIAS Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: SUS CARACTERÍSTICAS Y EL ÁREA DE RECURSOS HUMANOS

RESUMEN

La gestión por competencias es una herramienta que hace parte del movimiento vuelto a ofrecer alternativas eficientes de gestión. El presente artículo tiene por objetivo presentar las características principales de los modelos de gestión por competencias que, si alineado a la gestión del conocimiento, pude traer grandes beneficios para las organizaciones cuando aplicados a los recursos humanos. Fue intentado realizar una comparación entre las dos gestiones destacando las principales acciones que dicen respecto al área de recursos humanos. Se puede concluir que los dichos modelos son complementares cuando se consigue transformar el conocimiento tácito/individual en explicito, diseminándolo para la organización, de manera a proporcionar la retención de la expertise de las prácticas más asertivas, por medio de la definición de las competencias de los trabajadores.

***Palabras clave**: Gestión por competencias. Gestión del conocimiento. Recursos humanos. Conocimiento tácito. Aprendizaje.*

COMPETENCE-BASED MANAGEMENT AND KNOWLEDGE MANAGEMENT: CHARACTERISTICS AND THE HUMAN RESOURCES AREA

ABSTRACT

The competence-based management is part of a movement aimed to provide efficient management alternatives. This article aims to present the main features of the models competence-based management that if aligned to the knowledge management can bring great benefits to

organizations when applied to human resources. This work makes an attempt to draw a parallel between both kinds of management highlighting key actions that affect the human resources area. We conclude that these models are complementary when they can turn tacit knowledge into explicit one, spreading it among the organization in order to provide the practices expertise retention more assertive by defining workers skills.

***Keywords**: Competence-based Management. Knowledge Management. Human Resources. Tacit knowledge. Literacy.*

1. INTRODUÇÃO

O mundo está atravessando um período de intensas mudanças tecnológicas, sociais e econômicas. Esse fato suscita, das organizações, padrões de gestão eficazes que lhes permitam realizar mudanças, objetivando sua sobrevivência.

Os primórdios da gestão de pessoas perpassam os modelos *taylorista-fordista*, cuja base era a definição do cargo e de suas funções associadas, que definiam os critérios para a seleção de pessoas. Segundo Fleury e Fleury (2007), o lema era "o homem certo para o lugar certo", visando maior produtividade e competitividade. Na década de 1960 surge, na Europa, a abordagem sociotécnica, cunhada por psicólogos industriais para a organização do trabalho na busca por uma solução que integrasse as demandas e as capacitações do sistema social aos requisitos do sistema técnico. Nos anos 80, o modelo japonês de gestão de pessoas acarretou maior racionalização aos processos de trabalho, colocando a responsabilidade pela realização da tarefa no grupo e não mais no indivíduo.

A moderna gestão de pessoas deve procurar acompanhar a evolução da tecnologia e investir continuamente na qualificação dos indivíduos, equilibrando a segurança e a qualidade de vida no trabalho e o desempenho do trabalhador, além de buscar a motivação deles em situações de crise, mantendo-os informados e favorecendo o desenvolvimento de todas

as suas competências. Segundo Campos (2004), estamos na era do conhecimento, quando o trabalho humano está migrando da utilização dos braços para a utilização da mente, sendo o conhecimento, então, o principal fator competitivo e de sobrevivência dos indivíduos, das empresas e da sociedade. A sobrevivência deve ser aqui entendida como o fato de atingir metas e alcançar objetivos pré-estabelecidos.

Os mecanismos de gestão de pessoas devem contribuir para a criação de um clima propício ao bem-estar material, motivacional, ao desenvolvimento e à sinergia do patrimônio humano da organização, o que resulta em maior saúde do trabalhador e, consequentemente, em maior eficácia no trabalho. Para Fischer (2002), os modelos de gestão de pessoas podem ser divididos em quatro grandes correntes que correspondem a períodos históricos distintos e a conceitos específicos. Desse modo, temos o modelo de gestão de pessoas articulado como: departamento de pessoal; gestão do comportamento humano; gestão estratégica de pessoas; e, gestão de pessoas por competência ou como vantagem competitiva. Cada modelo enfatiza aspectos distintos que afetam todos os indivíduos e o que passa nas organizações, e refletem no ambiente social do qual elas fazem parte.

Os temas gestão por competências e gestão do conhecimento vêm despertando interesse cada vez maior entre os especialistas e responsáveis pela gestão de pessoas, visando ao aumento da capacidade de formulação e implementação de políticas de recursos humanos. Neste artigo pretende-se analisar o papel da área de recursos humanos quanto à aplicação desses modelos. Primeiramente, demonstrar-se-á a definição teórica dessas ferramentas para, então, estabelecer uma relação entre elas e a gestão de recursos humanos.

2. O MODELO GERENCIAL: GESTÃO POR COMPETÊNCIAS

De acordo com as competências humanas e profissionais compreendem a tríade: conhecimentos, habilidades e atitudes. Essas competências podem

ser vistas nos comportamentos expressos das pessoas no trabalho, ou seja, são as partes estruturadoras do desempenho profissional. Dito de outra forma, a competência profissional é o resultado da mobilização e da aplicação conjunta desses três componentes, por parte do indivíduo, na execução de seu trabalho para obtenção de resultados.

Para Brandão e Bahry (2005), o conhecimento diz respeito ao saber "o que" e "por que" fazer algo em determinada situação. Já a habilidade se refere ao saber "como" fazer, enquanto que a atitude estaria relacionada aos aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho. Pires *et al*. (2005), Fleury e Fleury (2001) defendem a ideia de que esses recursos agregam valor econômico às organizações e valor social aos indivíduos, contribuindo para a consecução dos objetivos organizacionais e para o reconhecimento social sobre a capacidade de determinada pessoa.

Para Dutra *et al*. (2001), a Gestão por Competências procura orientar esforços para promover o planejamento, a captação, o desenvolvimento e a avaliação nos diferentes níveis organizacionais (individual e coletivamente), fundamentais à concretização de suas ações. Além disso, segundo Brandão e Bahry (2005), esse processo deve ser realizado continuamente e tem, como primeiro passo, a formulação da estratégia da organização para definir qual a sua missão, sua visão de futuro e seus objetivos.

A gestão por competências é um modelo gerencial baseado no pressuposto de que o bom desempenho de pessoas e organizações está relacionado ao domínio de certos recursos. Segundo Fleury e Fleury (2001), esse modelo visa reduzir a diferença entre as competências necessárias à realização da estratégia organizacional e aquelas já disponíveis na organização. Para Chiavenato (2004), esse constructo refere-se a um modelo sistematizado que objetiva a definição de perfis profissionais a fim de maior produtividade e adequação ao negócio da organização, identificando os pontos fortes e os pontos fracos, suprindo lacunas e agregando conhecimento, tendo por base critérios objetivos e passíveis de mensuração. Partindo destas

premissas, a gestão por competências é uma alternativa aos modelos gerenciais empregados tradicionalmente com a proposta de entender quais são as competências organizacionais fundamentais para a organização, desdobrando-as em competências profissionais e desenvolvendo-as em seus trabalhadores. É uma metodologia de gestão atual que tem como foco o mercado, o negócio e o desenvolvimento profissional contínuo.

A partir desse modelo, o ativo humano passa a ser elemento essencial para o alcance de resultados favoráveis às organizações. Dentro deste contexto, faz-se necessária a mensuração do capital intelectual da empresa para que se faça um paralelo entre o que a organização tem e o que ela efetivamente necessita para o alcance de seus objetivos. Essa comparação é viabilizada pela gestão de desempenho, porém, para que o desempenho de cada trabalhador seja medido de forma acertada, é imprescindível que seja feito o mapeamento de competências (fundamental para a concretização dos objetivos organizacionais) que servirá de base para a organização planejar, prover, desenvolver e avaliar as competências disponíveis e identificar quais as competências e habilidades que a organização necessita, ou seja, é feito um diagnóstico das lacunas existentes entre o que se tem e o que se almeja.

3. O MODELO GERENCIAL: GESTÃO DO CONHECIMENTO

No século XXI, a gestão do conhecimento e da inovação nas organizações tem se tornado em uma ferramenta de fundamental importância nos novos modelos administrativos, tanto para a sobrevivência organizacional quanto para a manutenção de uma vantagem competitiva sustentável.

Segundo Nonaka & Takeuchi citado por Gomes (2002), o conceito de conhecimento é uma combinação de experiências, valores, informações e *insights* que levam uma pessoa à incorporação e à avaliação de novas experiências e outras informações.

A gestão do conhecimento ou *knowledge management* (*KM*) consiste em

um conjunto de ações e políticas que visam salvaguardar o patrimônio do conhecimento corporativo. Como conhecimento corporativo, entende-se o conjunto de informações, experiências, aprendizado, tecnologias e processos de uma corporação, sejam eles: administrativos, comerciais ou produtivos. O conhecimento corporativo está intrinsecamente relacionado ao conhecimento dos seus funcionários e ao relacionamento comunicacional entre eles (Gomes, 2002).

Desse modo, um dos maiores, patrimônios, senão o maior de uma organização é o conhecimento que ela possui. É de suma importância que, em um processo de Gestão do Conhecimento, funcionários e parceiros possam contribuir com o conhecimento, seja ele explícito, seja tácito.

O conhecimento explícito é aquele que pode ser publicado na forma de procedimentos, normas, regulamentações, manuais e recomendações. Do latim *explicitus* = formal, explicado, declarado. Ele pode ser formalizado em textos, desenhos, diagramas, bases de dados ou publicações (artigos, revistas, livros e documentos) e qualificado como objetivo, fácil de manipular, articular e transmitir. Normalmente, o conhecimento explícito forma a parte institucional e técnica das *intranets*[1] corporativas. Já o conhecimento tácito é aquele conhecimento pessoal e empírico, de difícil exteriorização; do latim *tacitus* = não expresso em palavras. O indivíduo adquiriu tal conhecimento ao longo da vida, sendo esse subjetivo e inerente às habilidades da pessoa, como o *know-how.* É de difícil captura, registro e divulgação, pois está nas pessoas. Essa forma de conhecimento apresenta-se, principalmente, sob a forma de conceitos, expressões e ideias em reuniões dentro das empresas, telefonemas, *e-mails,* relacionamentos, e

1. A intranet é um espaço restrito a determinado público utilizado para compartilhamento de informações restritas. Geralmente utilizado em servidores locais instalados na empresa. A intranet é uma rede de computadores que utiliza recursos semelhantes à Internet, porém é de uso exclusivo de uma determinada organização, ou seja, somente os computadores da empresa podem acessá-la (Oficina da Net [n.d.]).

de seus processos e produtos.

Para Nonaka & Takeuchi citado por Gomes (2002), as ferramentas de colaboração são as formas mais eficientes de resguardar o conhecimento tácito das corporações. Ela consiste na conversão do conhecimento tácito em explícito, chamado de espiral do conhecimento, pelo processo contínuo de socialização, externalização, combinação e internalização.

A socialização implica a conversão do conhecimento tácito para tácito que pode ser obtida através do compartilhamento por meio da experiência, do contato direto com as pessoas, da interação, da convivência e da comunicação oral. A externalização consiste na conversão do conhecimento tácito para explícito, por meio da articulação e do uso de metáforas, analogias, símbolos, *slogans* ou modelos. A combinação trata da conversão do conhecimento explícito em explícito, pela sistematização de conjuntos diferentes de conhecimento explícito. A internalização é o processo de incorporação do conhecimento explícito no conhecimento tácito, por meio de sua aplicação em atividades do trabalho.

A gestão, sob a perspectiva do conhecimento, demanda que a organização reformule os pressupostos básicos e tradicionais sobre seus negócios e explore as necessidades dos clientes e mercados de forma a reinventar, constantemente, o próprio negócio, com base no processo de aprendizagem organizacional, o conhecimento coletivo e individual de seus funcionários e colaboradores, clientes internos e externos, fornecedores, colaboradores diretos e indiretos, concorrentes e parceiros.

4. APRENDIZAGEM E GESTÃO DO CONHECIMENTO

Segundo Fleury e Fleury (2001), a sociedade contemporânea, impulsionada pela globalização da economia e pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), está impondo uma competição entre as organizações sem precedentes. Diante desse cenário de mudanças e complexidade crescente, afirmar que o recurso mais valioso das organizações são as

pessoas já se tornou lugar comum. Embora com significados e implicações diferentes, os termos "capital humano", "capital intelectual", "inteligência competitiva", "gestão do conhecimento" tornaram-se expressões de ordem das empresas.

Segundo Freitas e Brandão citados por Carbone *et al.* (2009), a aprendizagem é o processo pelo qual se adquire competência, ou seja, o desempenho da pessoa no trabalho representaria uma expressão de suas competências, uma manifestação do que o indivíduo aprendeu ao longo de sua vida. Desse modo, a empregabilidade adequada do conhecimento confere a competência. Os processos de aprendizagem e criação de condições para concepção do conhecimento começa no nível individual, isto é, nas pessoas. Elas são o ponto de partida e de sustentação para a ação estratégica da organização.

O papel estratégico do conhecimento é cada vez mais difundido. Segundo Davenport e Prusak citados por Fleury e Fleury (2001), as organizações passaram a valorizar a experiência e o k*now-how* de seus funcionários, tendo em vista que demissões ou aposentadorias são fenômenos que podem fazer com que os trabalhadores levem consigo o conhecimento construído ao longo de suas vivências laborais, em suma, o conhecimento organizacional.

Apesar de o conhecimento ser construído pelo indivíduo, o convívio social apresenta grande influência sobre essa construção. Para Berger e Luckmam citados por Carbone *et al.* (2009), o mundo do trabalho, em seu potencial infinito de geração de desafios e eventos inesperados, revela-se como o ambiente mais propício para os processos de aprendizagem (por meio dos quais se cria o conhecimento).

5. A RELAÇÃO ENTRE A GESTÃO POR COMPETÊNCIAS E DO CONHECIMENTO E A GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

Segundo Robbins (2004), as organizações funcionam como sistemas

abertos, com uma cultura própria, definida pelos valores que orientam o comportamento de seus membros. O setor de recursos humanos representa um subsistema dentro desse sistema maior que é a própria empresa ou organização, e o modelo de gestão de pessoas adotado reflete a sua cultura.

Para Fischer (2002), as organizações dependem de uma atuação estruturada sobre o comportamento humano no trabalho, diferenciando e identificando padrões de comportamento coerentes com o negócio da organização, contribuindo para a formação de sua própria imagem. No contexto organizacional, fatores internos (produto ou serviço ofertados, tecnologia adotada, estratégia de organização de trabalho, cultura e estrutura organizacional) e externos (cultura de trabalho da sociedade, legislação trabalhista e o papel do Estado) determinam o modelo de gestão e o desempenho esperado das pessoas na organização.

De acordo com Chiavenato (2004), o planejamento estratégico dos recursos humanos deve ser parte integrante do planejamento estratégico da organização, buscando relacionar a função dos recursos humanos aos objetivos globais da empresa, contribuindo para o alcance dos objetivos organizacionais e individuais das pessoas. As bases para esse planejamento devem ser a demanda e o fornecimento de trabalho.

A implementação dos modelos de gestão por competências e de gestão do conhecimento justifica-se pelo fato de que trabalhadores desmotivados, mal remunerados e desqualificados tecnicamente prestam serviços de má qualidade, e esse é um dos motivos pelos quais se tem procurado adotar a gestão por competências como alternativa para melhorar a qualidade e a eficiência dos serviços prestados, valorizando e incentivando seus trabalhadores. A gestão do conhecimento, então, serve como base nesse processo, tendo em vista que ela é um meio de salvaguardar e disseminar o conhecimento e as práticas pertinentes à organização.

Quanto à identificação das competências disponíveis na organização, pode-se valer da avaliação de desempenho, que reflete a competência humana em função do seu desempenho no trabalho. O mapeamento de competências é tido como a base da gestão por competências e é utilizado para definir as competências necessárias para a realização do trabalho. Há duas metodologias complementares de descrição de competências:

> A primeira é baseada em *recursos ou dimensões da competência*, ou seja, os conhecimentos, habilidades e atitudes que se pressupõem sejam necessários para que o profissional possa apresentar determinado desempenho no trabalho. A segunda utiliza-se de pautas ou referenciais de desempenho, de forma que o profissional demonstraria deter uma dada competência por meio da adoção de certos comportamentos passíveis de observação no trabalho (Wikipedia, [n.d.], Parágr. 10).

Com a realização do mapeamento de competências, pode-se identificar a lacuna existente entre os profissionais disponíveis e as reais necessidades da organização. Os principais benefícios provenientes da implementação da gestão por competências são: melhorar o desempenho; reduzir os índices de rotatividade; identificar necessidades de treinamento e desenvolvimento; alinhar objetivos e metas organizacionais nas equipes; agregar maior objetividade aos processos de seleção e avaliação; analisar o desenvolvimento dos trabalhadores; enriquecer o perfil dos colaboradores, potencializar resultados; melhorar o relacionamento entre gestores e liderados, o que também propicia mudanças na cultura e clima organizacional; manter a motivação e o compromisso com a organização.

Quanto à gestão do conhecimento, segundo Gomes (2002), alguns projetos estão sendo implantados com sucesso, como: a Inteligência Competitiva; o Mapeamento do Conhecimento e a adoção de Melhores Práticas. O modelo da "Inteligência Competitiva" trata de identificar quais as informações mais relevantes que devem ser coletadas e analisadas, visando transformá-las em conhecimento e encaminhá-las ao cliente do modo mais eficiente e

rápido. Já o "Mapeamento do Conhecimento" sugere três tipos de gestão, que seriam **(i)** gestão de competências, que trata de identificar quais as competências e habilidades que a organização

necessita e quais as que seus colaboradores possuem para identificar as lacunas existentes e definir um plano de ação**; (ii)** gestão de processos, que trata de identificar os processos-chave para o negócio, de modo a alcançar os objetivos estratégicos da organização e redesenhá-los à luz do conhecimento da empresa; **(iii)** gestão de relacionamentos, que trata de identificar os relacionamentos necessários para alcançar os objetivos estratégicos da organização, quais os que existem na empresa e com os colaboradores de forma a definir um plano de ação.

O que temos nessa estratégia é uma fusão entre *networking* (reconhecer a influência profissional dessas pessoas) e um fórum de discussão (um *e-group*). Quanto às melhores práticas, elas se relacionam com o b*enchmarking* e lições aprendidas que cuidam da identificação, organização e divulgação das práticas desenvolvidas pela empresa (sucessos e fracassos) ou desenvolvidas por outras empresas e que possam ser utilizadas como modelos pela organização, evitando-se, desta forma, o retrabalho. Na prática, o que pode ser feito é documentar as experiências de sucesso e compartilhá-las, reutilizando-se o conhecimento adquirido e evitando, assim, o retrabalho. O *benchmarking* também promove a melhoria nos produtos e serviços prestados, a partir da construção de um banco de melhores práticas validadas por especialistas.

As ferramentas de gestão do conhecimento utilizam-se principalmente da *intranet*, hoje mais ajustada ao conceito de *EIP – Enterprise Information Portal*, na forma de *KB*s (*knowledge bases*), normas, manuais, procedimentos, fóruns, e sistemas de coleta e pesquisa de informações, GED – Gerenciamento Eletrônico de Documentos e *Work Flow* (fluxo de trabalho).

Para que um sistema de gestão do conhecimento seja eficiente é primordial que sua interface seja fácil de utilizar por todos da empresa. É necessário também que a ferramenta seja extremamente flexível para se adequar às necessidades e particularidades de cada ambiente corporativo. Diferentes usuários necessitam de diferentes permissões em diferentes áreas da *Intranet* ou de outros aplicativos. Outras ferramentas atualmente utilizadas pelas empresas são: Portal do conhecimento, Agentes inteligentes, *Datamining*; ERP (Enterprise Resource Management) ou CRM (Customer Relationship Management), Comunidades virtuais, Comunidades de prática, *Datawarehouse*; *Intranet, Extranet, Internet* e Universidades Coorporativas, que não serão detalhadas aqui por não ser o foco do trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão por competências é uma ferramenta que faz parte de um movimento voltado a oferecer alternativas eficientes de gestão, sendo possível, por meio de sua aplicação, a descrição detalhada das competências exigidas pela organização e as que dizem respeito a cada cargo, para que, então, sejam mensuradas as competências disponíveis, para que sejam feitas ações corretivas quanto à alocação de pessoal e também em relação ao Treinamento e Desenvolvimento (T&D). Quanto à gestão do conhecimento, ela é um meio de sistematizar/documentar as experiências de sucesso e compartilhá-las, reutilizando-se o conhecimento adquirido a fim de se evitar o retrabalho.

Pode-se inferir que a área de recursos humanos deve atuar estrategicamente, enfatizando os objetivos e resultados almejados. Além dos fatores motivacionais em relação aos trabalhadores, a organização tende também a ganhar quanto à agilidade, diferenciação e inovação contínua em relação às demandas de aprendizagem e criação do conhecimento. Desse modo, esses modelos de gestão representam valiosos sistemas de informação estratégica, que podem orientar ações de desenvolvimento profissional e

organizacional na direção ideal.

Para a efetividade quanto à implementação, é fundamental a sensibilização de todos os membros da organização. Sua elaboração, entretanto, deve ser apoiada pelo alto escalão da organização para posteriormente envolver todos os níveis hierárquicos na implantação, colhendo opiniões, críticas e sugestões para continuidade dos modelos, juntamente com treinamentos, *workshops*, lembretes e outros meios de comunicação.

O principal desafio para as organizações que adotam esses modelos é a mudança, gerando desconforto e, em alguns casos, desmotivação, que pode ser cessada com boas práticas de comunicação e esclarecimentos quanto aos processos. O ponto negativo mais comum, no primeiro momento de sua implantação, é a resistência por parte dos trabalhadores, pois alguns deles podem rejeitar os modelos por entenderem-nos como uma ameaça; e outra parcela os visualiza como perda na produtividade. Já os pontos positivos mais relevantes são as melhorias nos processos de recursos humanos e a otimização no atendimento dos resultados almejados.

Os modelos mencionados são, então, complementares quando se consegue transformar o conhecimento tácito/individual em explícito, disseminando-o para a organização. Cria-se, então, uma forma para a retenção da expertise das práticas mais assertivas, por meio da definição das competências dos trabalhadores. Desse modo, a gestão por competências e a gestão do conhecimento tendem a ser caminhos efetivos para o alinhamento das políticas de recursos humanos às estratégias de negócios.

Referências

Brandão, Hugo Pena; Bahry, Carla Patrícia (abr/jun. 2005). Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. *Revista do Serviço Público.* Brasília, 56 (2), 179-194.

Campos, Vicente Falconi (2004). *O valor dos recursos humanos na era do conhecimento.* Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços.

Carbone, Pedro Paulo *et al.(*2009*). Gestão por competências e gestão do conhecimento* (3ª. ed.). Rio de Janeiro, R.J.:FGV.

Chiavenato, Idalberto (2004). Planejamento estratégico de gestão de pessoas. In: Chiavenato, Idalberto. *Gestão de Pessoas: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações* (2ª. ed.). Rio de Janeiro, R.J.: Elsevier.

Dutra, Joel Souza *et al* (Org.) (2001). *Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas.* São Paulo, S.P.: Gente.

Fischer, André Luiz (2002). Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. In: Fleury, Maria Tereza Leme *et al.* (Org). *As pessoas na organização.* São Paulo, S.P.: Gente.

Fleury, Afonso & Fleury, Maria Tereza (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea,* Rio de Janeiro, 2 (Especial), 183-196.

Fleury, Afonso & Fleury, Maria Tereza (2007). *Estratégias empresariais e formação de competências: um caleidoscópico da indústria brasileira* (3ª. ed.). São Paulo, S. P.: Atlas.

Gomes, Elizabeth (2002). *Gestão do Conhecimento: definição conceitual, múltiplos usos e interpretações* Rio de Janeiro: CGEE. ANATEL/SBGC/CRIE.

Guimarães, Tomas Aquino (maio/jun.2000). A nova administração pública e a abordagem da *competência. Revista Brasileira de Administração Pública, Rio de Janeiro, 34 (3), 125-140.*

Oficina da Net [n.d.]. *Artigos sobre Intranet*. Disponível em http://www.oficinadanet.com.br/artigo/intranet/. Consultado em 27 de novembro de 2010.

Pires, Alexandre Kalil *et al* (Org.) (2005). *Gestão por competências em organizações do governo.* Brasília, Brasil: ENAP.

Robbins, Stephen Paul (2004). *Fundamentos do comportamento organizacional.* São Paulo, S.P.: Pearson/Prentice Hall.

Wikipédia[n.d.].Gestão por competências. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Gest%C3%A3o_por_compet%C3%AAncias. Consultado em 27 de novembro 2010.

GESTIÓN ASAMBLEARIA: GERMINA EL PORVENIR DEL TERRITORIO AUTOGESTIONADO

Ramon Rodrigues Ramalho*

RESUMEN

Los movimientos sociales de América Latina, muestran el modelo asambleario de gestión como el fundamento de la democracia participativa directa del porvenir. La participación en la gestión asamblearia se presenta como tecnología social, en la cual el proceso decisorio conecta la "eficiencia" con el buen vivir; delimita la libertad como autodeterminación, instaura una batalla de ideas respecto a los símbolos clave de la sociedad de la información, subvirtiendo parte del "complejo del oprimido" (FREIRE). La autogestión de la asamblea, genera la capacidad de establecer un intercambio cultural e ideológico en la diversidad, en un proceso de identidad organizativo de no retorno. Contribuiremos para la creación de este inédito-viable, sistematizando hacia el replanteo cosmológico contenido en la noción de poder-dominación-autoridad; progreso-desarrollo, y autonomía-libertad, bajo varios aspectos: barrio, fábrica y universidad.

Palabras clave: *Gestión asamblearia. Territorio autogestionado. Tecnología social. Identidad. Batalla de ideas.*

GESTÃO POR ASSEMBLEIA: O FUTURO DO TERRITÓRIO AUTOGESTIONADO

RESUMO

Os movimentos sociais de América Latina mostram-nos o modelo de assembleia de gestão como o fundamento da democracia participativa direta do futuro. A participação na gestão de assembleia apresenta-se como tecnologia social, na qual o processo decisório conecta a "eficiência" com a qualidade de vida; delimita a liberdade como autodeterminação,

* Alumno Doctorado Universidad de Buenos Aires; Investigador NESTH/UFMG--Brasil.

instaura uma batalha de ideias em relação aos símbolos-chave da sociedade da informação, subvertendo parte do "complexo do oprimido" (FREIRE). A autogestão da assembleia gera a capacidade de estabelecer um intercâmbio cultural e ideológico na diversidade, num processo de identidade organizativo do não retorno. Contribuiremos para a criação desta tecnologia social, direcionada à reflexão cosmológica, contida na noção de poder-dominação-autoridade; progresso-desenvolvimento, e autonomia-liberdade, sob vários aspectos: bairro, fábrica e universidade.

Palavras-chave: *Gestão por assembleia. Território autogestionado. Tecnologia social. Identidade. Batalha de ideias.*

ASSEMBLY MANAGEMENT: THE FUTURE OF SELF-GOVERNING TERRITORY

ABSTRACT

Social movements in Latin America points out the assembly management model as the basis for the direct collaborative democracy of the future. The participation in the assembly management presents itself as social technology in which the decision process links ''efficiency'' to life quality; it also delimits freedom as self-determination; it establishes a battle of ideas regarding the key symbols of the information society, and subverts part of the "oppressed complex". (FREIRE). The self-administered assembly creates the capacity of establishing a cultural and ideological exchange into diversity as an organized process of identity with ***no return.*** *We will contribute for the creation of this social technology aimed at the cosmovision reflection that is contained in the idea of power-domination-authority; progress-development, and autonomy-freedom under many aspects: neighborhood, factory and university.*

Keywords*: Assembly management. Self-administered territory. Social Technology. Identity. Batlle of ideas.*

1. INTRODUCCIÓN: EN AMÉRICA LATINOAMÉRICA EL CAPITAL REINA PERO NO GOBIERNA

Definiremos el modelo de asamblea como tecnología social para gestionar de modo radicalmente participativo y democrático los territorios diversos: de la vivienda, del trabajo y de la educación. Los elementos subjetivos son los más prometedores en las conclusiones parciales señaladas. Resaltamos que la magnitud absoluta de estos movimientos sociales, asambleas de barrio, empresas recuperadas, piquetes, comisiones internas de fábrica, es mucho menor numéricamente, que en su magnitud simbólica (Di Marco & Palomino, 2003), pues han traspasado toda la sociedad argentina y principalmente su capital federal. Es determinante la característica procesal que compone la asamblea, como gestión social, siendo importante también el papel que se le otorga a su "carácter indeterminado", tal como "proceso de su construcción", que no posee un programa previo, una idea acabada o construida a priori del proceso (Di Marco & Palomino, 2003,p.150).

Desde la perspectiva de los movimientos sociales latinoamericanos, la autogestión como método de producción de la vida y de planificación de la apropiación humana del mundo exige como presupuestos: 1) la inexistencia de un órgano político-administrativo superior a la comunidad; 2) una economía centrada en las necesidades de las personas y no en las necesidades de valorización como fin en sí mismo. En la era burguesa, el ser humano vive una "doble vida", pues está dividida entre sociedad civil – vida privada egoísta (monada aislada) – y sociedad política – aprisionada al ser genérico del hombre (Marx, 2002). El primer punto consiste en superar esta escisión. El segundo equivale al socialismo como formación específica latinoamericana (construcción heroica). Sintéticamente se presentará como conteniendo a 1) las "administraciones no autoritarias" (Weber, 2002), y 2) la "economía del ayllu" (Mariátegui) (Zibechi, 2006,p.39). Los puntos se cruzan cuando las definiciones administrativas y la planificación en la

cotidianidad buscan la hegemonía en la comunidad, como garantía de ser "…tejida con base en relaciones subjetivas, en las que los fines son las personas". La dominación racional y los procesos burocráticos pierden todo el foco frente a la hegemonía del proceso de subjetivación del individuo. Estos conceptos se cruzan también en la noción de economía social solidaria en su nivel más amplio, si lo pensamos "de manera sistémica", como "algo integrador" de nuevas relaciones entre los hombres y de éstos con la naturaleza (producción de la vida) (Aimar & Macker, 2008, p. 49). Este paradigma excluye la relación de capital. En vez de la ley de la competencia, "regularizando" la estimación del valor y determinando así la actividad y la apropiación del producto del trabajo como algo ajeno al trabajador, la cultura solidaria evoca el ancestral intercambio de trabajo o cosas basado en la reciprocidad, tanto como la planificación autogestionada y "consumo colectivo" (vs apropiación individual). La economía del sistema comunal – por ejemplo, la ayamara (desconsiderando la subordinación al capital) excluye la explotación o apropiación del trabajo ajeno, ya que los bienes colectivos se disfrutan de forma familiar, tanto como la enajenación de la actividad cuando la familia y sus miembros controlan los modos y ritmos de producción y no están sujetos a otro control que no sea el de la comunidad. Por tanto, la comunidad, el territorio, exigen que se establezcan como geografía política hegemónica del poder.

La noción de territorio es más sensible que racional: "Entendemos por territorio el espacio de la vida. La tierra es sólo un espacio de producción. El territorio es muchísimo más amplio." (Teubal, 2008, p.56). Es el espacio donde se realiza la apropiación humana del mundo: "El territorio es el espacio para desarrollar la vida, con toda la complejidad que eso significa (…) hablamos de territorio para mencionar todos aquellos espacios visibles e invisibles que constituyen el mundo de una comunidad" (Liempe, 2008c, p.127).

> La comunidad no es, se hace; no es una institución, ni siquiera una organización, sino una forma que adoptan los vínculos entre las personas.

> Más importante que definir la comunidad, es ver cómo funciona. Las comunidades existen y aun persisten al movimiento social boliviano. Pero no hay un ser comunitario esencial, una identidad comunitaria abstracta y general. Existe sí, un sistema comunal que se expresa en formas económicas y políticas: 'la propiedad colectiva de los recursos y el manejo o usufructo privado de los mismos'; la deliberación colectiva y la rotación de la representación – de modo que ésta no es autónoma de la comunidad que controla los medios materiales de la soberanía – y el representante no es designado para mandar, sino 'simplemente para organizar el curso de la decisión común'. Aunque la comunidad nace en las sociedades indígenas rurales que 'no han producido la separación entre los campos (económico, político, cultural, etc.) y funcionan como un único sistema', las características del sistema comunal son universales (Zibechi, 2006, p.38).

Y será todavía más universal, desde le punto de vista del trabajo, en toda América Latina, aunque de modo reprimido, fragmentado o patológico, viviendo una cosmovisión "socialista" de tipo comunitario, es decir, territorializada, como su marca específica. Ésta es "(...) la autonomía radical de las asambleas ancladas territorialmente" (Di Marco & Palomino, 2003, p.77). Nuestra cosmovisión desprecia la relación de capital; no tiene más aversión al trabajo que a su expropiación; demanda la deliberación colectiva y la rotación de los representantes; rechaza la vida escindida en esferas, pero rehúsa todavía más a las personas, como medio de la valorización, en vez de finalidad de la producción.

En el sistema comunal la representación no es voluntaria, sino obligatoria y rotativa; no es optativa, sino un deber que se presta a la comunidad. De este modo, micropolítico pero macrosocial (Grande, 2002), las comunidades no necesitan un cuerpo especial separado de ellas, ni siquiera durante un enfrentamiento armado. "En efecto – se dice sobre el levantamiento boliviano de 2000 – los órganos que sostienen la vida colectiva cotidiana (las asambleas de barrio y las juntas vecinales de El Alto), son los mismos que sostienen el levantamiento" (Zibechi, 2006, p.40).

Cuando las manifestaciones de los oprimidos, de los pobres, se construyen desde abajo, de forma espontánea y auténtica, por lo tanto, comunitaria,

sobresale el sesgo "horizontal" de su organización interna para la toma de decisiones, así como la distribución tendencial de los poderes. Para realizar estos tipos de articulación social se toma por base la cosmovisión ancestral, utilizando "la organización tradicional de parentesco y territorialidad", incluso en las asociaciones de marcado carácter clasista, confundiéndose todas esas dimensiones, pues no se escinde la vida en esferas (Zibechi, 2006,pp.34-35). Además, subjetivamente, la economía política comunitaria, social y solidaria, se distingue marcadamente por producir *sus* sentidos sobre el mundo y constituirse a sí misma a partir de sus propias concepciones sobre el mundo, por tanto, construyendo una cosmovisión auténtica suya.

Reunir personas circunscritas a un territorio en asambleas para tomar decisiones conjuntas sobre asuntos colectivos constituye una parte arraigada de la cosmovisión latinoamericana. "Las asambleas, dice un referente mapuche, llamado Trabún, son lo que determinan, (y esto no es de ahora, es una costumbre ancestral de nuestro pueblo) que las decisiones se tomen en conjunto" (Liempe, 2008a, p.127). Pero, más que un exotismo cultural, las asambleas deben ser comprendidas como una tecnología social, modelo de gestión de colectivos humanos para ejecutar trabajos en común, a partir de interacciones sociales directamente democráticas y participativas.

Entendemos aquí directamente la "(...) comunidad como institución y no como relación, lo que también le sucede al concepto de movimiento social" (Zibechi, 2006, p.42). Para ello, excluimos el imaginario dominante, en el cual la institución es todo aquello que posee jerarquías claramente identificables. La asociación es un vínculo de racionalidad (personas = medios para conseguir fines), y los acuerdos formales son más importantes que la fidelidad tejida por vínculos afectivos. Esta "institución" "da prioridad al concepto de redes" (Zibechi, 2006, p.37), pues su accionamiento descentralizado en el proceso de conflicto, de gestión del colectivo en

lucha, genera una multiplicidad de ramificaciones, internas o externas a la propia institución (comunidad), que terminan por articularse en red (Di Marco & Palomino, 2003, p.249). La red posibilita el establecimiento de un intercambio cultural e ideológico en la diversidad, inventando y haciendo circular contradiscursos, generando acciones colectivas auténticas, de participación social que transforman las identidades en un proceso de "no retorno" rumbo a la politización del ser humano y a la humanización de lo político.

Partiendo de la sistematización de las asambleas como modelo de gestión, nuestro universo de análisis se centrará en dos casos urbanos de los movimientos sociales argentinos, orgánicamente caracterizados por la decisión de asamblea como norma interna, a saber, las Fábricas Recuperadas Argentinas (FRA), vinculando la asamblea directamente a la producción industrial, y las Asambleas de Barrios, cuando la propia acción de la asamblea se convierte en movimiento social, evidenciando sus características sistematizadas.

2. EL PUEBLO DELIBERA SIN REPRESENTANTES: AUTOGESTIÓN DEL TERRITORIO VECINAL

El Movimiento de Asambleas de Barrio "explotó" en la capital federal argentina tras el levantamiento social de 2001, manteniéndose como fuerte fenómeno social y movimiento político, por lo menos, hasta 2003. Este movimiento se constituyó, en rasgos generales, como modelo contrahegemónico de gestión del territorio de la vivienda. Las luchas adquirieron un nuevo significado territorial en aquel entonces en la capital federal: la soberanía micropolítica se puso como principio general para la planificación y realización de las acciones en el barrio (Di Marco & Palomino, 2003, p.85). Se orientó en una doble vertiente hacia el poder estatal y las relaciones sociales, contra el sistema político, por la democracia radical, directa, y por otro lado se orientó hacia la articulación de sus

propuestas con los nuevos movimientos sociales y económicos, de carácter emancipador.

Posee tres momentos de desarrollo, o modelos, que coexisten en la asamblea: como "grupo catártico", movimiento social y partido político. Como catarsis se compone de espacio espontáneo de intervención lúdico-social de autocrítica, espacio de sociabilidad que estimula la "creación de lazos afectivos y reflexión poética" sobre sí mismos, donde las relaciones de amistad consolidan el grupo de asambleístas. También fuera de la asamblea: "yo – dice una asambleísta – vengo aquí porque me hace bien (...) me siento reconocida en el grupo" (Di Marco & Palomino, 2003, p.100). En contraposición a los tiempos políticos que son de corto plazo, utilitaristas y pragmáticos (para su autorreproducción en el poder), la asamblea fija horizontes a largo plazo. Las asambleas son principalmente un espacio de socialización politizada, distinta de los sindicatos, partidos o centros de estudiantes, con "sus prácticas burocráticas, formas jerarquizadas de representación, clientelismo político y modalidades poco claras de administración" (Di Marco & Palomino, 2003, p.129). En ellas se resaltan los valores de horizontalidad (vs. jerarquía), la reflexión y la participación (vs. delegación y representación), el pluralismo y la construcción colectiva (vs. individualismo y elitismo), la negociación de los conflictos y la tolerancia hacia el otro (vs. discriminación) y la innovación (vs. rutina y reproducción de lo aprendido). "Allí dónde los partidos afirman 'éste es el sendero', esta orientación asambleísta afirma que 'por el atajo caben pocos' y que conviene transitar por 'anchas avenidas, con todos' " (Di Marco & Palomino, 2003, p.114). Pero las asambleas también se constituyen en partidos políticos – al articularse con ellos, también de modo conflictivo[1] – exactamente por su "(...) elemento impugnador de los

1. Las asambleas con fuerte presencia de partidos políticos de izquierda (por ej., la Asamblea Sur) suelen dividirse en dos grupos, uno de militantes partidarizados y otro de vecinos, además de militantes de DDHH. El grupo de vecinos forma un espacio propio que se diferencia dentro de la asamblea, tras constante tensión y algún conflicto (Di Marco & Palomino, 2003).

espacios tradiciones de participación política" (Di Marco & Palomino, 2003, p.148). Es decir, es un partido político porque es un elemento práctico de profundización de la democracia. Frente al Estado rescata el lenguaje de las necesidades traducidas en derechos, proponiendo el presupuesto participativo, la participación en el plan estratégico de la ciudad, y siempre recusándose a caer en formas de clientelismo, resguardadas por la inexistencia de formalidades que comprueben la asistencia a reuniones. El carácter de delegación de la forma de representación de los partidos, de los sindicatos y de las organizaciones estudiantiles, cuestionan las asambleas que buscan formas de democracia directa, es decir, elimina la distancia entre movimiento social y político, pues "(...) el movimiento social se transmuta en movimiento político, en la medida en que se orienta hacia el poder, sea para transformarlo (posturas 'autonomistas radicales'), sea para erosionarlo (anarquismo tradicional)" (Di Marco & Palomino, 2003,p.139). La rotación de los coordinadores evita la formación de "cuerpos directivos" internos, y busca neutralizar intentos de control de grupos externos: en vez de delegados, se eligen "voceros" que comunican la decisión hacia fuera, con representatividad solo durante el mandato específico (Di Marco & Palomino, 2003).

El espacio de la asamblea, como tal, es un lugar donde el debate es abierto en reuniones públicas semanales en las esquinas, plazas y cafés de la ciudad, es "el signo en acto de una sociedad deliberativa", de ese lugar en el que todos tienen derecho a la palabra y en el que todos pueden reconocerse: deliberando sobre sus problemas comunes. La asamblea se convierte en un "espacio institucionalizado de interacción discursiva." Las personas son educadas para expresarse, en vez de reprimir sus deseos ante la colectividad, en primer lugar en la asamblea y en seguida ante toda la sociedad. En relación al proceso de subjetivación que construye el individuo, el espacio de la asamblea se configura como una nueva forma de socialización y de humanización de lo político. Ese "hacer reflexivo", necesariamente antagónico a la relación de capital, posibilita

que la discusión de cada tema específico se profundice hacia una reflexión general. El debate indignado sobre el aumento de las tarifas del transporte público se convierte en crítica del neoliberalismo hacia la necesidad de nueva estatización. La crítica a la artificialidad de la votación crea los mecanismos para generar el consenso.

El levantamiento argentino de 2001 fue la explosión de la realidad neoliberal acumulada. La actuación inmediata de la asamblea de barrio revierte ese contexto de fragmentación social, al recuperar el "espacio público como respuesta a los efectos privatizadores", redimensionando la marginación social que instalaron las políticas de globalización. En este proceso, al reincorporar a la ciudadanía a esos sujetos, por la reconstrucción del lazo social, los involucra ahora en un proceso más profundo y crítico, sea con la presencia física del cuerpo de la asamblea, o a través de la "resignificación de la ciudad y del barrio". La práctica de la "ciudadanía activa", en la cual hasta la desobediencia civil fortalece la democracia participativa, constituye un aspecto especialmente valorado por los jóvenes asambleístas.

La reconstrucción política de lo social critica el uso del barrio/ciudad metropolitana como mero dormitorio, recuperando su significado de territorio, donde se produjeron episodios de luchas, encuentros, marchas, es decir, espacios en los que "(…) pasan a tener significado y a convertirse en lugares de historia de la lucha" (Di Marco & Palomino, 2003, p.241). La crítica se extiende también, y no podría ser diferente, a la vida cotidiana, al uso del tiempo de las actividades, de las rutinas, de los "tiempos" modernos, del "apuro" en la vida. La politización de la vida familiar, del ámbito de mercado, por fin, la politización de la cotidianidad, que ahora se ve en su articulación social, humaniza la política al traerla del cielo estatal hacia lo profano de la vida diaria, de la micro-política. Es en ese territorio micro-político donde se podrán visualizar, identificar con nitidez, los mecanismos de opresión y al opresor en sus diferentes facetas. En la crítica y en la lucha cotidiana se hacen visibles y legibles los poderes y la

dominación. La "(…) desnaturalización de la dominación, la redefinición de la autoridad y el poder (...)" (Di Marco & Palomino, 2003, p.13) significan en el fondo, enfrentar – prácticamente – la vida cotidiana como fermento de la historia.

> Se trata de una experiencia que plantea la producción crítica de la vida cotidiana, de formas de relación con la sociedad desde la solidaridad, el compromiso y la estética en todo ello; y por lo tanto, la producción de sujetos (…), de un hombre nuevo, (…) con la menor dependencia de consumos mercantilizados, replanteándose el consumo material (alimentos, vivienda, salud, etc.) y produciéndose a sí mismos como sujetos, a partir de la creatividad, solidaridad (Di Marco & Palomino, 2003,p.163).

La construcción desde el disenso – que posibilita la configuración de una unidad en lo diverso – exige cierta forma de elaboración de consensos, para impedir la imposición de una minoría sobre la mayoría. Solamente después de una larga y permanente reflexión, definiendo la votación como método excluyente de las minorías y como una "lógica robótica de levantar brazos a cada rato", se puede pasar de la votación a la elaboración de "mecanismos de consenso".

> La idea es adquirir una mayoría extensa y compacta, en la cual todos se sientan integrados, más allá de no haber un acuerdo total sobre los temas, transforma de este modo la toma de decisiones en un sistema dialogístico de aprendizaje con el otro y de profundización de los lazos personales (Di Marco & Palomino, 2003,p. 81).

Aquí la asamblea aparece como la certidumbre de un método de gestión que supera la incertidumbre de cada decisión tomada – por más que unos no estén a favor de una decisión, ven claramente la forma a través de la cual se decidió y la legitiman, ya que al final es mejor errar en conjunto, que acertar sólo, pues el proces*o* supera en importancia al objetivo anhelado.

Como forma de accionar, las asambleas de barrio ocupan espacios mientras desarrollan formas abiertas de deliberación, participación y

de vínculo comprometido con los demás movimientos sociales (otras asambleas, piquetes, empresas recuperadas). Dichas asambleas organizan internamente diversos grupos o "comisiones" temáticas: salud, educación, prensa/difusión, "comisión de proyectos", entre otras, como "comisión de desempleados" para distribuir los "bolsones de alimentos", algunas trabajando con bastante autonomía, informando solamente sus decisiones a la asamblea. Cercenando la fragmentación social neoliberal, la asamblea da asistencia a las necesidades urgentes de la población del territorio, en términos de alimentación, organizando comedores, merenderos, ollas populares; empadronando los trabajadores en paro, distribuyendo bolsones de comida, realizando compras comunitarias; realizando recolección de alimentos y de útiles escolares; creando lugares de "apoyo escolar"; auxiliando vecinos afectados por cortes, para reconectar sus servicios públicos básicos y auxiliando en la negociación de estos cortes por falta de pago. En la salud, se ocupa de auxiliar los hospitales locales, normalmente precarizados, distribuyendo medicamentos, haciendo campañas de vacunación para los más pobres. En el ámbito cultural se dedica a difundirla, fundando bibliotecas, organizando ciclos de cine-debate, grupos de teatro, festivales, editando revistas y otras publicaciones propias y por fin, llevando a cabo proyectos autogestionados que también generan renta complementaria, como ferias comunitarias, donde muchos feriantes están en paro, ferias artesanales, de editores independientes, ferias de trueque, produciendo y comercializando alimentos, todo esto organizado en redes de economía solidaria (Di Marco & Palomino, 2003,p.85). Recicla espacios públicos olvidados por los gobernantes, utilizando antiguos espacios, incluso una cárcel desactivada (Asamblea Sur). Toman lugares abandonados también para que la asamblea posea su espacio físico de reunión, lo que urge en tiempos invernales. Sin embargo, más difícil que hacer una toma es sostenerla, y más aún ser coherente con lo que se decidió, es decir, no romper con los principios, haciéndose cargo del lugar, lo que suele generar conflictos internos con los que son más renuentes a este tipo de acción directa. Es así evidente, que en relación con estas acciones citadas, de

"(…) emprendimientos colectivos en los cuales lo político, lo económico y lo comunitario forman una compleja red fuertemente entrelazada, basada en la solidaridad y en el ejercicio de formas de democracia directa", las otras formas de acción directa como el corte de rutas, los piquetes, constituyen apenas "(…) la punta del iceberg de una construcción social mucho más compleja" (Di Marco & Palomino, 2003, pp.117 y 171).

El corte de ruta es la forma de movilización de protesta principal. "Se trata de acciones "maximalistas" que contrastan con los fines en principio "minimalistas" que animan las movilizaciones". Además utilizan el "cacerolazo" y las marchas semanales como forma típica de "expresión en el espacio público". Sustituyen el "petitorio", criticado como modelo servil, por el "exigitorio" ante el Estado y ante ciertas empresas, sea directamente por trabajo, sea por la oferta de servicios de calidad, a precios justos, en una palabra, servicios dignos. Las formas clientelistas de recibir y distribuir la asistencia gubernamental son completamente rechazadas, mientras la asistencia gubernamental "en sí" no se ve como algo negativo, pues son "conquistas arrancadas", debido a la exigencia de la protesta.

La articulación de la organización en redes de solidaridad que buscan el apoyo mutuo, añade al juego entre identidad y estrategia esa dimensión compleja tejida en los entrecruzamientos de organizaciones diversas. Es decir, las asambleas articulan las luchas de cada uno de los movimientos existentes (feminismo, ecologismo, indigenismo, derechos humanos, fábricas recuperadas, etc.) en un espacio común; si bien las asambleas de barrios tienen más proximidad con los piqueteros y otros movimientos autónomos, que con los partidos de izquierda. Estos entrecruzamientos permiten el intercambio de herramientas, para gestionar la organización, el conflicto o profundizarlo con otras protestas; por ejemplo cuando las asambleas utilizan elementos que se encuentran en las empresas recuperadas. "En su heterogeneidad, se observó una continuación de prácticas y ensayos que migraron de unas asambleas a otras, en las

que fueron reformuladas y retornaron modificados a su lugar de origen" (Di Marco & Palomino, 2003, p.250). Como identidad vemos los relatos entrecruzados componiendo los procesos de subjetivación de los sujetos. Los piqueteros cuentan su experiencia, después que la policía asesinó a un compañero, levantando la consigna "todos somos piqueteros" en la asamblea de barrio. Durante una marcha a través de varios barrios, cada asamblea recibía a los manifestantes en su respectivo barrio, con comida, agua y desayuno conjunto. Asambleas, piqueteros y empresas recuperadas piden también la colaboración de las universidades, por la capacidad técnico-investigativa de sus cuadros militantes (Di Marco & Palomino, 2003).

La definición poblacional de los sujetos asambleístas será importante para comprender su trayectoria. Relatan que tienen un "origen familiar" a) con fuerte marca de la dictadura; b) de militancia en partidos e sindicatos, c) con desinterés por la política. La participación de las mujeres en las asambleas de barrio es tan numerosa como la de los varones[2]. La trayectoria marca, a través de los constantes desafíos prácticos, en el "cuestionamiento" del mundo, el proceso de subjetivación del sujeto en dirección a la humanización de la política. La participación de la asamblea se vincula con una (…) experiencia intensa de cambio personal (…) tan intensa en ocasiones que se traduce en un compromiso con una 'nueva forma de vivir y de hacer política', lo que implica nuevas condiciones de sociabilidad, solidaridad e incluso trabajo" (Di Marco & Palomino, 2003, p.124).

Despertar para la búsqueda de una identidad auténtica y digna en cada relación vital es el elemento esencial de todo movimiento revolucionario. La asamblea construye la identidad en la dignidad, cuando se identifica en las luchas por conquistar la dignidad, así como al contrario, la dignidad en

2. En los movimientos piqueteros la participación de la mujer ocupa el 65% de su composición poblacional (Di Marco & Palomino, 2003, p.127).

la identidad de los luchadores, pues alcanzar el objetivo, tras el conflicto directo, los identifica a todos como "conquistadores" de ese derecho, es decir, de compartir la dignidad común por estar en la lucha, en la ofensiva del cambio social, flagrantemente necesario. Sin embargo, la construcción de la identidad del asambleísta se forma en la tensión, tanto por estar en conflicto con los ejes sociales de dominación, como por su característica pedagógica "cuestionadora" de la realidad, debatiendo cada asunto con vigor. El cambio de la vida cotidiana se explicita en las relaciones de género. Las mujeres, al tomar una posición en las asambleas, ganan "poder y autoridad ante sus pares en las reuniones", transformando la forma de pensar, elaborando discursos sobre derechos dentro de las relaciones familiares, así como en otras organizaciones en las que suelen participar, contribuyendo para la democratización de las mismas. Al desarrollar más autoridad en sus hogares, haciéndose escuchar y respetar, "negociando desde un lugar de derecho con sus maridos y/o sus hijos", democratizan el ambiente familiar, el hogar, desde el diálogo (Di Marco & Palomino, 2003, p. 71).

La asamblea es un "tipo de acción que parte del placer y la comunicación" en vez de partir de la jerarquía y del mando intrínsecos al sistema partidario. Une la razón con el sentimiento en la acción política cuando mezcla la necesidad de transformación de una realidad no deseada (deseo) con las necesidades de realización social e individual, que son los objetivos de una vida diferente, "donde tenga lugar la comunicación, la amistad y también el amor": "el amor – dice un joven asambleísta –, aunque para los partidos de izquierda sea algo banal (...) para nosotros es clave (...)" (Di Marco & Palomino, 2003, p.151). La identificación de la asamblea con el movimiento por los derechos humanos compone el proceso de identidad por la redefinición de la historia reciente, la "(...) construcción de una memoria colectiva que permita fundar un proyecto inclusivo a través de la resignificación del pasado. Sobre todo este nivel historicista se evidencia una batalla por una nueva jerarquía de las epistemes" (Castro-Gómez,

2005, p.74). En este mismo sentido está la resignificación de la cultura: como espacio de lucha, ya que expresa la contradicción entre los códigos dominantes, lo instituido en contra de los desafíos simbólicos, lo instituyente, propulsado por la práctica de asamblea; como praxis, reflejando un modo particular de producción del significado, producción de nuevos sentidos sobre la realidad; o como "trama de significados" tejida en el urdimbre de la red, realizando una especie de "incubación" de contextos por el entrecruzamiento de experiencias: "textos en textos". Las asambleas, las fábricas recuperadas, las Comisiones Internas, sostienen nuevos valores cambiando las orientaciones culturales. Del sucesivo "cuestionamiento" de la realidad, se construye una "cadena de equivalencias" que "plantea el sistema de diferencias previo", pues reordena las nociones de verdad sobre la representación de la realidad, a partir de los nuevos discursos que aparecen en las reuniones y en la lucha; el individuo pasa a realizar otra clasificación e identificación de los elementos del mundo, que no son aquéllas preestablecidas y reproductoras de la dominación. Por tanto "(...) el proceso que se sigue, una vez involucrado en la acción colectiva, puede indicar "un camino sin vuelta" hacia una mayor conciencia de sus derechos y una mayor democratización de los espacios donde transcurre la vida cotidiana" (Di Marco & Palomino, 2003, p.133).

3. PARAN LAS MÁQUINAS, EMPIEZA LA DEMOCRACIA: AUTOGESTIÓN LABORAL

Además de las Fábricas Recuperadas Argentinas (FRA), las luchas de las Comisiones Internas también ilustran excelentemente la posibilidad de la asamblea como gestión del territorio de trabajo, para reconstruir organizaciones auténticas en defensa del trabajador, frente al capitalista y a la burocracia sindical. Ambas organizaciones son un ejemplo de los obreros que pasaron por la "gestión de la resignación" neoliberal, en la cual la moneda corriente fue el intercambio de derechos por salarios, tal como ambas utilizaron el modelo de asamblea, como la estrategia

inicial de defensa y a continuación de recuperación de los derechos, el mayor de ellos la democracia fabril. La trayectoria desde la resignación, la necesidad de autoorganización para defenderse, el cambio paulatino de comportamiento, debido a la necesidad de la lucha, para impulsarla después en más allá, sea conquistando nuevos derechos, mejores salarios/ contractos, sea en la recuperación fabril, demuestran que la asamblea surge en el curso de conflicto. En la resistencia a la precariedad o al cierre de la planta fabril se empieza a sembrar un mecanismo de identidad clasista (Korol, 2005), consolidando "el método asamblea como forma de constituir consenso y unidad en las acciones a tomar para recuperar el trabajo" (Ruggeri, 2009 ,p.63). La asamblea, como "(...) lugar donde se decide todo y donde se genera unidad" – (Arecco, 2010, p.139) como dice un obrero de Praxair, Argentina "(...) no podemos ganar si no tenemos el apoyo de todos los compañeros" –, es "(...) el camino del porvenir: recurrir a la asamblea obrera como medio de discusión y de futuro solidario" (Arecco, 2010, p.139). Sobre todo, la asamblea es esa metodología de decisión por el consenso desde el disenso, resolviendo los distintos puntos mediante prácticas abiertas y claras, demostrando esencialmente un modo de "organización política del trabajo" como ápice de la humanización de lo político al transferirlo al corazón del sistema capitalista. "Desaparecen las jerarquías y la asamblea es el órgano soberano. Por fin, los trabajadores mandan y lo hacen colectivamente" (Arecco, 2010, p.140) Cuando, en el proceso de recuperación, se van directores, administradores, patrón y permanece la asamblea para sustituir a todos ellos, ésta claramente funciona "como ratificación de la identidad de clase" (Ruggeri, 2009, p. 63). La democracia fabril, el elemento más importante de la revolución, se ve esbozado en la asamblea. Un obrero de Zanón relata: "(...) existe la democracia, ese poder de levantar la mano, hablar, opinar, votar" (Arecco, 2010, p.141). Además, la asamblea respeta la "libertad de tendencias", pues cada uno tiene sus opiniones, pero todos igualmente respetan el mandato horizontal de la asamblea, por más que en la votación se vean como voto vencido. De este modo, se pueden establecer "reglamentos de

convivencia" interna, a través de moción y votado por todos, sin recurrir a procesos de dominación. "La mayoría – dice un obrero – tiene que ser del ochenta por ciento para arriba, para que no haya dudas; y así funciona" (Korol, 2005, p.90).

En general, el modelo de asamblea en la fabrica realiza 1) una gestión de tipo "control inverso": de abajo hacia arriba. La autoridad de los puestos también se invierte y se sustituye el control-supervisión por la coordinación-apoyo, posible apenas por la asamblea[3]; 2) un nuevo layout fabril, con otra distribución de las máquinas con fines de ahorro, coordinación, para hacer el ambiente más agradable, redefiniendo los espacios físicos y sociales, tal como sus límites, abriendo los diferentes sectores para todos y la fábrica a la comunidad. Así se modifican las asignaciones tradicionales de los espacios de trabajo y añadiéndoles otras nuevas, como la de comer, dormir, vigilar y por fin, abriendo espacios para los aliados sociales y políticos, creando además un núcleo interno fijo de actores sociales orgánicamente vinculados a la fábrica (Di Marco & Palomino, 2003, p.204). Esa gestión funciona como una "asamblea permanente", principalmente si se compara con la gestión de las cooperativas donde se hace solamente una asamblea anual que se fragua desde la cúpula informalmente.

> En contraste con todo esto, la 'asamblea permanente' que ocurre en algunas Empresas Recuperadas por sus Trabajadores (ERT) parecería un modo de gestión caótico. Para los tecnócratas del cooperativismo es un déficit, una muestra de que las ERT no son verdaderas cooperativas y no saben organizarse como tales. Para colmo, la 'asamblea permanente', a veces interrumpe el trabajo y se complementa con mecanismos más informales, como consultas *ad hoc,* en el proceso de trabajo, en el sector, en los almuerzos, etc. Los mecanismos formales escasean (Ruggeri, 2009, p.64).

Debido al supuesto "exceso" de asambleas, una regulación exterior debería convertirlas en cooperativas corrientes, dicen los tecnócratas

3. Pues la gestión toyotista juega con la idea del trabajador "flexible", autónomo, "disponible", de la gerencia "compartida", participativa – produce sentidos - .

cooperativistas, "(…) sin entender que la autogestión es una dinámica que puede ser reglamentada y ordenada, pero nunca reducida a meros mecanismos formales" (Ruggeri, 2009, p.64). Pues bien, para ordenar la autogestión es necesario comprenderla como modelo de gestión. Este modelo realmente admite la gestión exhaustiva y conflictiva. Los obreros llevan a cabo asambleas de ocho horas de duración, en las cuales "no todo es color de rosa", pero permiten "(…) ir corrigiendo y cambiando de forma cotidiana" (Korol, 2005, p.17 y 92). Esto es positivo, pues parte del necesario "cuestionamiento" del mundo, de las relaciones cotidianas, que componen la humanización de lo político. En este sentido vemos la asamblea que funciona como planificación de la producción, venciendo la enajenación de la actividad. En Zanón las reuniones se extienden de las seis de la mañana a las dos de la tarde. En ellas se define si en las primeras cuatro horas se discutirán cuestiones políticas o productivas, evidenciando la humanización de lo político, uniendo la esfera civil, trabajo, con la esfera política, colectivo. Los lunes son los días de las reuniones entre los 1) coordinadores de la planta, 2) la comisión directiva y 3) la comisión interna, en las cuales se evalúa tanto la producción como la política, además de exponer todos los problemas y las inquietudes (reconocimiento). En esas reuniones no se toman decisiones, ya que solamente se pueden tomar consultando a la asamblea general (Korol, 2005, p.26). Por tanto, como verdadera economía política, la asamblea es importante en un doble sentido: 1) los delegados llevan a cabo lo que todos han decidido. De este modo, se convierten efectivamente en los representantes de los trabajadores y además funcionan también como instancia de control de los delegados y de la toma de decisión en conjunto; 2) sirve para "medir el estado de ánimo", "(…) ver hasta dónde se está en condiciones de luchar, con qué objetivos y cómo" (Arecco, 2010, p.143). Son medidas para que las decisiones no se monopolicen, sino que haya un consenso, pues "(…) cuando las cosas se deciden entre todos, hay un compromiso mayor, porque todos hacen parte del conjunto" (Arecco, 2010, p.144). Las asambleas establecen además otra noción sobre el derecho inseparable

de la lucha general, desmitificándolo como esfera de igualdad entre los "ciudadanos", al evidenciar el poder judicial, como el más fuerte bastión del capital. No relevan el derecho como esfera de cambio, sino que debe ser cambiado, convirtiéndolo en un momento más de la lucha – si los trabajadores se ven suficientemente fuertes, no acuden a esta instancia; pero si utilizan estas "medidas", lo hacen para fortalecer la lucha, no como su finalidad, sino presionando siempre con medidas directas a los dictámenes de los jueces para obtener fallos favorables. Aquí el utilitarismo pragmático, valor burgués, cobra su sentido didáctico tras la debida crítica: usar el derecho cuando es útil y combatirlo en las demás instancias. En la recuperación, por ejemplo, se adopta la forma administrativa más conveniente, la cooperativa en la mayoría de los casos, pese ser ésta una forma de asociación muy criticada en la asamblea (Arecco, 2010; Di Marco & Palomino, 2003).

La asamblea se constituye como espacio donde se puede discutir todo, espacio pedagógico, de intercambio de comentarios entre los diferentes sectores, donde se decide por qué luchar y cómo realizar las distintas medidas, es decir, lugar donde se ponen en común los problemas, soluciones, objetivos y nuevas luchas. Todo esto funciona tanto como medio de una nueva socialización por el reconocimiento, como un cierto espacio terapéutico, que trae la sociedad política hacia dentro de la sociedad civil, en el terreno de la planta fabril – y esto produce el consenso desde la diversidad. La política "(...) está en todas partes y no parece tener un significado unívoco" (Aiziczon, 2009, p.211). A muchos trabajadores ya le resultará imposible distinguir entre el momento político, el productivo o incluso el familiar. Afirma un obrero: "hemos entendido que la lucha de los trabajadores no termina donde acaba el puesto de trabajo, al revés, es ahí donde empieza" (Korol, 2005, p.89). Sobre los más jóvenes, nos dice Aiziczon (2009, p.214): "(…) todo el tiempo está destinado ahora a la lucha política, convirtiéndose en verdaderos activistas de base cuyo objetivo se aproxima bastante al de cambiar la sociedad" . Desde la implantación

del dispositivo de asamblea, los obreros reflexionan, revisan, reaprenden y rehacen el mundo en su fábrica; cuestionan el papel asignado por la cultura dominante, lo que conlleva a replantearse las funciones que desarrollan en la fábrica (Korol, 2005, p.20), configurando tales prácticas como un verdadero laboratorio de intento-error altamente edificante para el proceso de subjetivación del individuo. Esta politización subjetiva se concretizó en el proceso de lucha, siendo éste un fuerte componente de las experiencias de recuperación, pues fue justamente este proceso que prevaleció en el periodo duro de la lucha, y permitió la consolidación del grupo (Aiziczon, 2009, p.211), constituyéndose en una herramienta y "(...) una práctica que los opresores nunca pudieron quebrar: la asamblea" (Korol, 2005, p.39).

Los "pilares fundamentales" para avanzar en la lucha son sus elementos subjetivos, como la honestidad, el respeto, la democracia interna, la revocabilidad de mandatos, por tanto, la confianza mutua, "(...) cimentada en la práctica de asamblea y el respeto por la conducta mantenida (...)"(Aiziczon, 2009, p.211) de la comisión interna, los delegados, en su "profundo respeto por la decisión de las bases", reforzando la "(...) asamblea como máxima instancia de expresión colectiva y toma de decisiones" (Aiziczon, 2009, p.211). Cambiar los valores, trabajar solidariamente, conocer la lucha de clases que se hace evidente en el conflicto, conociendo quienes son los compañeros (nosotros), la lucha con un nuevo significado, como momento de encuentro, sentirse útil en la autogestión, y por fin, el "cuestionamiento" del mundo en su íntima conexión con el "cuestionamiento" de la adopción de ciertos valores, la disposición para criticar los valores personales, todos estos componentes unidos posibilitan la superación del egoísmo, inducido por el culto al individualismo. Si antes los trabajadores se dedicaban "solamente a trabajar", "a vivir para el trabajo", a "marcar la tarjeta, irse a su casa y comprarse algo a fin de mes", la trayectoria de autogestión produce en el trabajador una nueva representación del mundo, en la cual la sociabilidad o su ausencia se pone en destaque, generando otros componentes del "hombre nuevo". "Estoy dispuesto a cuestionar mis propios valores y mis propias posturas (...)", lo que "(...) supone una actitud de reconocimiento,

en el diálogo con el otro y voy a descubrir nuevos valores". (...) La lucha sirvió para darme cuenta de que no vivo en una isla" (Korol, 2005, pp.15 y 56). El conflicto contra la patronal en seguida se convierte en crítica a toda la burocratización, profundizando el modelo de asamblea y una nueva cosmovisión. Durante el conflicto los trabajadores conocen su fuerza, se sociabilizan con otros valores y sentidos sobre el mundo, posibilitando la nueva percepción sobre la realidad que es condición de superación del típico individuo burgués, que se ve autosuficiente, circunscrito en sí mismo (monada aislada), apenas centrado en su trabajo, para conseguir su dinero.

La asamblea como proceso de subjetivación del "hombre nuevo" se debe entender como un todo, un proceso único. Si al principio la identidad "nosotros/ellos" es moderada, se despunta en el conflicto con el "proceso de identificación del oponente": aquellos que se enfrentan a la empresa y al sindicato burocratizado dejan de ser simples "trabajadores", para convertirse gradualmente, en el "nosotros" demarcador de los campos en conflicto. Sobre todo es importante entender que se trata de un proceso interno de lucha por una hegemonía simbólica, tanto discursiva, como actuante. Los puntos de referencia, los "marcos" elegidos, "interactúan con las identidades" modificándolas, tras estas experiencias compartidas": el marco más "combativo" que diferencia "sin ámbares al enemigo" "ganó la disputa", destacando una "cuestión del debate público" y definiéndola como problema, encontrando "un destinatario de las protestas" y tratando de "justificarse como actores legítimos" de éstas, hasta una lectura de la correlación de fuerzas que interpreta "los objetivos y la probabilidad de éxito de los esfuerzos" (Aiziczon, 2009). Esa nueva simbología, ética y estética, base cognitiva de la nueva cosmovisión que se asienta, traspasa las otras esferas de la vida, que son unificadas por la lucha, es decir, no se comprenden más como esferas separadas de la vida, ya que la lucha corta transversalmente el cotidiano, sea por las dificultades materiales que impone, sea por el diálogo interno del hogar, sea en la identidad trasmitida al barrio o a las otras organizaciones a las que estos sujetos pertenecen. En este proceso único, las redes de solidaridad, de mutuo apoyo, diversifican

y profundizan la subjetivación del trabajador en lucha, pues estas redes tienden a hacer vencer y profundizar los "marcos combativos", a través del intercambio de experiencias, de la reafirmación de posiciones políticas, y "(…) en ese sentido, la construcción de un marco de significados expresa, en el mismo movimiento, una red simbólica de solidaridad (…)" (Aiziczon, 2009, p.207). La solidaridad en la lucha repercute recíprocamente en otro conflicto posterior[4]. La fábrica se abre al pueblo, se convierte en "una escuela abierta para visitarla" (Korol, 2005, p.48), para realizar festivales, celebrar días festivos, es un espacio para todo tipo de actividades culturales, para fundar escuelas, en resumen, es un espacio comunitario de formación, suplantando la ineficiencia y el olvido estatal. "Acá dentro estamos tratando de convivir de una manera más social que afuera no existe" (Aiziczon, 2009, p.214). El efectivo ejercicio de la democracia obrera, entendido luego como el ejercicio del sueño, evidencia lo irreconciliable de esa experiencia, sus posibilidades y la existencia de la relación de capital, la explotación del asalariado para la valorización. Construir una sociedad basada en la necesidad de las personas entra en choque con la valoración como finalidad única de la producción, exigiendo "formas de trabajo no capitalistas" (Zibechi, 2006, p.42). Subjetivamente, la búsqueda por lazos sociales duraderos en contraposición a la monada aislada rescata "(…) el papel de los sujetos, la dimensión de la experiencia humana de construcción con otros, en la que los lazos de amistad, de solidaridad, de proximidad, cobran centralidad (…)"(Zibechi, 2006, p.42), criticando la idea de producir para el mercado. "No queremos competir con precios, meternos en el mercado, ni vender más, porque esto te vareando una mentalidad que te aleja del conjunto"[5] (Korol, 2005, p.90).

4. Un caso emblemático: los obreros de la empresa Zanón se solidarizan con los mapuches en su lucha por el territorio – después, los mapuches ceden arcilla de sus tierras a los obreros durante un momento de alta conflictividad en el cual los trabajadores tenían escasez de materias primas (Aiziczon, 2009; Korol, 2005).

5. A modo de reflexión: si las asambleas de barrio encuentran un modo subversivo de unidad entre sociedad civil y política, las fábricas recuperadas realizan la debida unidad del trabajo concreto con el abstracto, pues la proyección sobre la actividad y la apropiación del fruto del trabajo se hace *a priori* en la asamblea y no *post festum,* como en el capitalismo; pero aún consideran el Estado como algo que queda "fuera", exterior, en vez de considerarse un Estado a parte como democracia fabril.

4. LA SUPERACIÓN DEL "COMPLEJO DEL OPRIMIDO": SE ARMA LA BATALLA DE IDEAS

La nueva cosmovisión originada del proceso de subjetivación en la lucha, estipula una nueva jerarquía de epistemes. El "buen vivir" está puesto antes de las necesidades monetarias y evidencia, por lo tanto, una enorme e indispensable batalla de ideas respecto a los centros de referencia de nuestra sociedad capitalista, que son problematizados. Principalmente se le atribuye un nuevo significado a la "eficiencia" (Teubal, 2008), uno de los ejes del vocabulario toyotista. Las empresas recuperadas se consideran más eficientes, no solo porque pusieron en marcha plantas antes consideradas inviables por los técnicos capitalistas, sino porque entienden por eficiencia la posibilidad de producir democráticamente. Una fábrica será más eficiente si los medios de determinación democrática del trabajo son más perfectos, si están fijados en el cotidiano fabril y fluyendo adecuadamente. Es decir, la eficiencia se entiende como el nivel de participación en la regulación social.

Estas batallas de ideas no son un tema menor, si entendemos sobre todo, que el oprimido teme su propia libertad, cuando hospeda la invasión cultural del opresor, creyendo en las verdades ajenas como suyas e interiorizando al opresor como su "hombre ideal": teme desmitificar esa concepción de mundo y no sabe como rellenar el vacío dejado por la expulsión del opresor. Desde Freire (2005) podemos estipular el conjunto de las formaciones opresivas sobre el sujeto como el "complejo del oprimido" como una cosmovisión cerrada en sí misma, tanto como su superación en la consecuente "pedagogía del oprimido", que problematiza el mundo desde el diálogo como método de enseñanza, empezando con las construcción de los "temas-generadores", pasando a las "situaciones límite", convirtiéndolas en seguida en "percibido-destacado", para terminaren en "inédito-viable":

la dialéctica de la negatividad pedagógica[6].

Tras los sucesos del proceso pedagógico citado, vemos en el proceso de recuperación, que el primer objetivo es defender la fábrica del vacío, de las maniobras patronales-sindicales para el cierre de la planta, convirtiéndose así en el objetivo principal: entrar en la fábrica y ponerla en marcha, "para demostrar de lo que somos capaces de hacer". Una vez conseguido este objetivo, viene la pregunta: "¿y ahora qué más…?" "Entonces van surgiendo nuevos desafíos…": crear más puestos de trabajo, mientras se discuten los términos de la autogestión, se coordinan los sectores, se aprenden los procesos productivos fuera de la fábrica – proveedores y clientes – y se traba el debate ideológico para enfrentar las formas de lucha (Aiziczon, 2009,p.215). El diálogo desarrolla la trayectoria de la asamblea, como pedagogía libertaria: se denuncian las formas de explotación, los mecanismos de subordinación, la búsqueda de la raíz histórica de la desigualdad, la necesidad de la formación de una nueva conciencia, todo ello son situaciones límite destacadas para el cambio. El reciclaje del espacio público genera otra "concepción de ciudad", descartando la demolición y proponiendo su recuperación. Otro aspecto incide en la

6. A partir de un núcleo temático acordado por todos, en el proceso del diálogo se van aclarando ciertos temas centrales del debate, que incesantemente llaman la atención de todos, haciéndose referente, son los "temas-generadores". El debate se profundiza hasta sus límites, sus "picos", en los cuales la discusión se pone tensa, es decir, se evidencia la aproximación de temas que son tabúes, construcciones simbólicas fijas en la red cognitiva, pero contradictorias, pues la estructura cognitiva presentada por el opresor no condice con la realidad oprimida. Estas "situaciones límite" deben ser llamadas "percibidos-destacados" en el momento que se perciben estos tabúes, se critican, se problematizan, hasta que, además de percibidos, quedan destacados como referencias ejemplares de problemas en el mundo a cambiar, de injusticia, inequidad: insostenibles – todo ese proceso se concluye cuando la negación de lo existente se convierte en propuesta de lo novedoso, posibilidad de un "inédito-viable" que al principio parecería absurdo. Este proceso pedagógico tiene fines escolares: en el conflicto laboral o civil los temas-generadores rápidamente se trastocan en percibidos-destacados o el contexto de privación material arranca el proceso desde una situación-límite. Esa relación con el conflicto deberá ser tema de estudios posteriores.

percepción del percibido-destacado, como relata un joven asambleísta: "(…) el libro me mató, me tocó de una manera que me hizo revertir todo (…) empecé a sentir algo que me estaba picando, algo que me estaba ya sacando" (…)"(Aiziczon, 2009,p.215). Otro percibido-destacado es descubrir el potencial propio, en la subversión de la "menos-valía" sentida por el oprimido frente al poder "omnipotente" del opresor, como relata una trabajadora de Brukman:

> Fuimos sacando cada uno de dentro la capacidad de hacer cosas, que no sabías que podías hacer. (…) la participación en la acción colectiva fue modificando la percepción de las propias capacidades, en un ámbito diferente al privado familiar o al interior de la fábrica (Di Marco & Palomino, 2003, pp.117 y 132).

Por fin, el individuo que se entiende capaz de "torcer el destino que parecía inevitable, el de la desocupación", es también el individuo que puede generar el inédito-viable: la identidad de "trabajador asalariado" a "autónomo", independiente de todo "patrón" significa un fuerte "quiebre cultural"; uno se da cuenta de que es posible cambiar el destino, pues el "desempleo" que parecía inevitable fue superado por la recuperación: "(…) significa sin duda un quiebre cultural y la posibilidad de identificar elementos vinculados con procesos de construcción colectiva." Luchar, resistir, solidarizarse; "nosotros" los "compañeros" contra "ellos" explotadores – un vocabulario nuevo para una vida nueva (Di Marco & Palomino, 2003, pp. 24 y 25).

El "debate de ideas, la elaboración de proyectos de acción y la evaluación de las acciones realizadas constituye la piedra de toque del movimiento de las asambleas" (Arecco,2010,p.10). A partir de temas cotidianos, como el aumento de las tarifas, se cuestiona el neoliberalismo, la corrupción política. Se debate el asunto de las atribuciones y la legitimidad administrativas del Estado sobre el territorio, defendiendo la autonomía territorial también desde su aspecto legal ("ley de comunas") frente al Estado. Si vemos como el "poder de las asambleas" cambia el panorama laboral y civil neoliberal" (Arecco,2010,p.10), "(…) contribuiremos ahora para el debido replanteo de

las relaciones de poder y autoridad" (Di Marco & Palomino, 2003, p.248), disputando las "trampas del sentido común", como en Zanón, en contra del "cooperativismo" jerárquico, cuando plantearon el "control obrero" en una "mezcla de necesidad y activismo". Es decir, los conceptos deben servir a la lucha, no para interpretarla, sino para cambiar la realidad. Inicialmente se pone al desnudo la irrealidad de la igualdad social, la libertad capitalista se pone en evidencia como la disposición egoísta del dinero: ambas nociones se subvierten como autodeterminación, pues sólo es libre el individuo que se autogestiona en la vida, tal como sólo es libre una sociedad donde se planifica democráticamente el uso de las fuerzas sociales. La idea de progreso se disocia de su inmediata conexión con la noción de desarrollo, pues las redes de solidaridad demuestran experiencias en las cuales el progreso encarnado en la implantación de una actividad productiva se convierte en desgracia para los ocupantes del territorio, en los casos de las minas contaminantes del agua (Comelli & Petz, 2010) o del esquema sojero de Monsanto, destructor del suelo.

Por último, desenmascarar el poder, la dominación y la autoridad pone en cuestión la necesidad de su resignificación conceptual. La definición de poder es intencional y funcionalmente confusa para "(…) imposibilitar su identificación teórica y la destrucción práctica de la dominación social" (Bertolo, 2005, p.82). El poder no significa esencialmente prohibir, sino producir, específicamente en dos sentidos, de un lado el desarrollo de la tecnología social convertida en "disciplina" individual y del otro el descubrimiento de la regulación poblacional, componiendo las "dos grandes revoluciones en la tecnología del poder" – ahora solo existen "cuerpos y poblaciones" (Foucalt, 2005a, p.24). Por tanto la "operación central" de esa "tecnología del poder" está contenida en la producción de normas, en la producción direccionada de "sociabilidad y por lo tanto, de humanidad" que cada grupo humano produce de "(...) modelos de conducta y, correlativamente, sanciones (…) que serán tanto más severas, cuanto la norma en juego se considere fundamental para el

grupo" (Bertolo, 2005, p.87). Si la severidad de la sanción se relaciona con los valores que deben prevalecer en el grupo, vemos que también se determina socialmente. El imaginario colectivo del grupo considerado la concibe como una sanción severa o no, habiendo sanciones negativas, que desalientan comportamientos, y positivas (reconocimiento social, estima) que refuerzan comportamientos aprobados. El poder es, por tanto, la producción y aplicación de normas y sanciones definitorias de la regulación social, es " (...) la función social de regulación, el conjunto de los procesos con los que una sociedad se regula, produciendo normas, aplicándolas, haciéndolas respetar" (Bertolo, 2005, pp.88 y 93) Se compone de dispositivos para convencer, cooptar a los individuos a estar disponibles para inculcarles ciertas autocoacciones en una dirección benéfica hacia quien posee el poder, además de gozar de condiciones para regular las poblaciones, sus migraciones y las formas de asentamiento. La dominación existe cuando el acceso al poder no es igual para todos, sino que se restringe a una parte de la colectividad, "(...) la dominación define entonces las relaciones entre desiguales – desiguales en términos de poder, o sea, de libertad. Así define las situaciones de supraordinación /subordinación (...)"(Bertolo, 2005, p.90), es decir, cuando la función de poder está monopolizada: "(...) los que detentan la dominación se reservan el control del proceso de producción de la sociabilidad, expropiándoselo a los otros" (Bertolo, 2005, p.91), que quedan excluidos de los roles dominantes de la estructura social. De este modo, "(...) en una sociedad en la cual la división del trabajo social está organizada de manera jerárquica, existe necesariamente una correspondencia jerárquica de autoridad y por tanto una asimetría permanente entre los que ostentan los diversos roles" (Bertolo, 2005, pp.91 y 93). Por tanto, las diversidades de roles se transforman en desigualdades sociales, aunque haya igual distribución de la riqueza, las asimetrías de poder son aquellas "arquías" que deben ser negadas. Podemos entonces " (...) llamar autoridad a las asimetrías de competencia que determinan asimetrías de determinaciones recíprocas entre los individuos e influencian las asimetrías debidas a características

personales" (Bertolo, 2005,p.93). Se debe dejar claro que el individuo no "obedece" una norma básica, en sentido lato estricto, sino que respeta una norma, pues tiene a la autocoacción interiorizada como natural (como no matar al otro, conducir del lado derecho de la calle), lo que no es necesariamente contradictorio o patológico. La norma da sentido a la acción y también cierta regularidad y de este modo se puede predecir – tiene por naturaleza un sentido coactivo, pues el individuo debe adecuar su acción a las normas (Bertolo, 2005, p.90). En situación de dominación la norma – impuesta y articulada a una cadena jerárquica – se convierte en coercitiva. Por ejemplo, en el toyotismo, vemos que antes de imputarse una autocoacción sobre el trabajador hay una autocoerción condensada en la resignación. El adiestramiento llega a un nivel de naturalidad que el individuo suele tener placer de obedecer, y esto sí es potencialmente patológico. Por ejemplo, el placer de los padres en vigilar a los hijos como individuos, pero por otro lado, la necesidad que sienten de tener hijos como producción de una clase, de la condición poblacional proletaria, asalariada, viendo el matrimonio, no como forma de dominación, (Goldmann, 2010) sino como unidad natural de género. Aún más patológico, lo vemos en el "(…) placer de los niños en jugar con su propia sexualidad contra sus padres, etc., toda una nueva economía del placer alrededor del niño" (Foucalt, 2005a, pp.29 y 30). Además, la obediencia se convierte en una virtud con el catolicismo (Foucalt, 2005b).

La utilidad práctica de estos conceptos está en la diferencia conceptual que nos permite pensar con mayor claridad la "distancia entre la norma y la ley"; nos permite, una vez que se ha hecho visible y legible el poder durante la lucha cotidiana, "(…) individualizar los mecanismos y las instituciones de dominación, aislándolos o diferenciándolos de las estructuras de poder; aclarar las formas de cooperación y de conflicto" (Bertolo, 2005, p. 94); en psicología, nos permite diferenciar "entre asimetrías individuales inevitables y asimetrías evitables" y en general, distinguir la "personalidad libertaria" de la "personalidad autoritaria". El cambio social se fundamenta

en la conciencia de que puede – y debe – existir poder y autoridad sin dominación. El estudio de la civilidad tupí, guaraní y nuer (Bajo Sudán) nos muestra culturas "en las que no se concibe la obediencia". No se manda, ni se obedece "(…) el concepto no universal de la dominación, demuestra que la función reguladora no debe asumir necesariamente la forma coercitiva de la jerarquía y de la relación mando/obediencia" (Bertolo, 2005, p. 97).Finalmente, veremos, que hasta los epígonos del capital, sus personificaciones teóricas, declaran inconscientemente que el "poder" que trasciende de la asamblea, cuando le otorgamos un nuevo significado, su noción de "capital social" o "humano", de dominación – eje del modelo toyotista y de la educación mercadológica – tienen una noción liberadora. Estos epígonos dicen que el capital social

> (…) comprende aspectos como los valores compartidos, el grado de asociación de una sociedad, su capacidad de promover acuerdos sinérgicos, la construcción de redes, el clima de confianza mutua entre sus componentes, las normas sociales y las instituciones. Se demostró que este capital es clave para el desarrollo económico y social (…) (Kliksberg, 2000,p.23).

Nos preguntamos, ¿la asamblea no reúne todos estos puntos? Y además la recubre con una vertiginosa batalla de ideas, logrando mejoras inmediatas en la vida de individuos en situación de alta vulnerabilidad social, revirtiendo en alguna medida los efectos del neoliberalismo. Sin embargo, es un modelo de gestión peligroso para el capital, porque transforma las relaciones de poder, crea nuevas categorías para pensar, desenmascara la realidad, crea otras identidades, circuitos y espacios alternativos, donde se practica otro tipo de convivencia; la solidaridad. Este sistema de asambleas descoloniza el territorio en la lucha, dando énfasis a las lógicas productivas territoriales e implantando la democracia fabril, preparando las semillas para el futuro socialista basado en las asambleas de barrio, para determinar el territorio de la vivienda, las asambleas fabriles, las del trabajo y las asambleas en el territorio de la enseñanza que cortan transversalmente las otras dos. La aplicación del diálogo, como modelo pedagógico universal, prepara a los individuos para la difícil tarea de determinar sus futuros colectivamente,

sin dominación, pero con mucho diálogo.

Referências

Aimar & Mackey (2008). Los campos de experimentación: la Red de Comercio Justo del Movimiento de campesinos de Córdoba. En Massuh, G. *El trabajo del Porvenir: autogestión y emancipación social.* Buenos Aires, Argentina: Antropofagia**.**

Aiziczon, Fernando (2009). *Zanón, una experiencia de lucha obrera*. Buenos Aires, Argentina: Herramienta.

Arecco, Maximiliano (2010). *Nuestra comisión interna*: la organización de los trabajadores de praxair. Buenos Aires: Taller de Estudios Laborales.

Bertolo, Amadeo (2005). Poder, autoridad, dominio: una propuesta de definición. En: *El Lenguaje Libertario.* La Plata, Argentina: Terramar.

Castro-Gómez (2005). *Descolonialidad para niños.* Popayán, Argentina: Editorial Universidad del Cauca.

Comelli & Petz (2010). Hacia un desarrollo (in)sostenible en América Latina. El caso de la minería en cielo abierto en la Argentina. *Argumentos*. 12.

Di Marco, Graciela & Palomino, Héctor (2003). *Movimientos sociales en la Argentina. Asambleas: la politización de la sociedad civil.* Buenos Aires, Argentina: Jorge Baudino.

Foucalt, Michel (2005a). Las redes de poder. En: *El Lenguaje Libertario.* La Plata, Argentina: Terramar.

Foucault, Michel (2005b). Omnes et singulatim: hacia una crítica de la

"razón política". En: *El Lenguaje Libertario.* La Plata, Argentina: Terramar.

Freire, Paulo (2005). *A pedagogia do oprimido***.** Rio de Janeiro, R.J.: Paz e Terra.

Goldmann, Emma (2010). *La palabra como arma*. Buenos Aires,Argentina: Libros de Anarres; La Plata, Argentina: Terramar.

Grande, Alfredo (2002). *Cuando la necesidad no tiene cara de hereje: apuntes sobre la subjetividad recuperada.* Buenos Aires, Argentina: (Manuscrito no publicado).

Kliksberg, Bernardo (2000). *Desigualdade na América Latina: o debate adiado*. São Paulo, Brasil: Cortez; Brasília, Brasil: UNESCO.

Korol, Cláudia (2005). *Obreros sin patrón: sistematización de la experiencia de los obreros y obreras de Zanón.* Buenos Aires, Argentina: Madres de Plaza de Mayo.

Liempe, Cacho (2008c). Resistirse a la desaparición: la experiencia de pueblo mapuche. En Massuh, Gabriela & Giarraca, Norma. *El trabajo del Porvenir: autogestión y emancipación social.* Buenos Aires, Argentina: Antropofagia.

Marx, Karl (2002). *Sobre a questão judaica.* São Paulo, S.P.: Martin Claret.

Ruggeri, Andrés (2009). *Las empresas recuperadas: autogestión obrera en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Teubal (2008). Comercio justo desde la red Tacurú. En: Massuh. *El*

trabajo del Porvenir: autogestión y emancipación social. Buenos Aires, Argentina: Antropofagia.

Weber, Max (2002). Economia y Sociedad. Buenos Aires. Argentina: Fondo de cultura económica.

Zibechi, Raúl (2006). *Dispersar el poder.* Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.

PONTO DE VISTA
PUNTO DE VISTA

RESENHA

OBRA: FRAMEWORKS FOR POLICY ANALYSIS: MERGIN TEXT AND CONTEXT

Por: Lea Carvalho Rodrigues*

FICHA TÉCNICA

Autoria: Lejano, Raul.
Editora: Nova York: Routledge.
Edição: 1ª Edição – 2006.
Número de Páginas: 269.
Acabamento: Brochura.
Área temática: Avaliação de políticas públicas.
Palavras-chave: Referenciais teórico-metodológicos. Perspectivas quantitativas e qualitativas. Paradigmas pospositivistas.

A obra "Frameworks for policy analysis: mergin text and context" da autoria de Raul Lejano, nascido nas Filipinas e atualmente professor da Universidade da Califórnia, consiste em uma proposta inovadora e polêmica para a área de avaliação de políticas públicas. Inovadora porque fornece novos referenciais teórico-metodológicos capazes de integrar as perspectivas quantitativas e qualitativas de análise, de forma a alcançar um nível mais profundo de compreensão de questões não resolvidas pelos métodos tradicionais. Polêmica porque o autor coloca em questão os modelos positivistas de análise que há décadas vêm orientando os estudos na área de políticas públicas, afirmando e mostrando quão limitados são

* Graduada em Ciências Sociais pela Universidade estadual de Campinas (UNICAMP); Mestre em Antropologia Social e Doutora em Ciências Sociais pela UNICAMP com Pós-doutorado em Antropologia Social pelo CIESAS/México; atualmente é Professora do Departamento de Ciências Sociais e Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Trabalho e Transformações Capitalistas(GET)Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (MAPP/UFC).

em seu poder explicativo.

O livro é composto de três partes. Na primeira, o autor examina os fundamentos das análises correntes de políticas públicas, perscrutando os caminhos que influenciaram o desenvolvimento dos modelos pautados numa racionalidade positivista. Na segunda parte, o autor, da mesma forma, busca traçar os caminhos que levaram à reação contra os modelos positivistas e redundaram na emergência dos paradigmas denominados "pospositivistas". Na terceira parte, por fim, o autor apresenta novas ferramentas teóricas e conceituais que procuram superar as lacunas detectadas nos modelos vigentes de análise, sobretudo a separação entre texto e contexto.

O argumento central do autor é que os métodos clássicos, que partem de uma lógica linear alçada em testes de hipóteses e na mensuração do objeto de estudo, constrangem a aprendizagem e o entendimento, na medida em que predeterminam seu modo de análise. Isto impede a compreensão da política da forma como ela realmente ocorre e é vivida, em como ela é experienciada pela multiplicidade de atores em seu entorno.

Para superar os limites dos modelos vigentes de análises de políticas, o autor propõe a necessidade, em primeiro lugar, de considerar as múltiplas dimensões da experiência e do entendimento, atentando para a complexidade dos fenômenos – seu caráter processual, contextual, dinâmico e flexível –, só apreensível pelo entendimento de sua realização na prática. Esta perspectiva dá à noção de experiência um lugar central nas formulações teórico- metodológicas propostas pelo autor. Assim, afirma que, se nós quisermos compreender porque as políticas e as instituições funcionam ou falham, precisamos penetrar no que essas entidades realmente são, não nos limitando a perceber como elas estão constituídas formalmente. Desta perspectiva, segundo Lejano, as fronteiras são borradas, flexíveis, intercambiáveis e não formais. De forma similar, papéis e identidades são

múltiplos e intercambiáveis.

Ao reconstruir as bases teóricas de corte, seja racionalista seja empirista, que sustentam os modelos convencionais, positivistas, o autor leva o leitor a se confrontar com os limites destas abordagens. Descartes, Kant, Bentham, Stuart Mill, Locke e Hume são os filósofos relevantes neste processo de reconstrução e, ao mesmo tempo, de construção da crítica ao utilitarismo presente nos modelos que se pautam nas relações custo-benefício, utilidade e escolhas baseadas numa perspectiva atomística e autorreferenciada.

Para a elaboração da crítica, no Capítulo 4 da segunda parte da obra, Lejano traz para o foco da discussão um dos autores que se tornou basilar para o pensamento pospositivista: Wittgeinstein e seu argumento de que todo conhecimento é uma forma de jogo da linguagem e que, portanto, todas as formas de construção de conhecimento são igualmente válidas. Também autores como Thomas Kuhn e Bruno Latour ocupam um lugar relevante em sua proposta, pois esses questionaram as bases do conhecimento dominante, assentadas nos pressupostos iluministas. Nietzsche e Foucault são considerados fundamentais pelas mudanças que provocaram nos estudos das instituições. A crítica de Edward Said sobre a visão que o Ocidente construiu do Oriente é recuperada por revelar como o conhecimento é perpassado por relações de poder; também o pensamento de Paulo Freire, pelas mudanças que provocou no campo da pedagogia, construindo uma profunda crítica sobre os modelos de transmissão de conhecimento pautados em uma visão linear. Por fim, sua proposta pós-positivista e a possibilidade de formular modelos interpretativos são fundamentadas na hermenêutica de Gadamer e Paul Ricouer; proposta que, afirma o autor, também está presente, de forma marcada, em autores contemporâneos da área de políticas públicas, como Dvora Yanow, Helen Ingram, Anne Schneider, E. Roe, Frank Fischer, Donald Schôn e Martin Rein, Debora Stone e outros.

Ao tratar a política como texto, da perspectiva de Gadamer e Ricoeur, o autor considera que a análise interpretativa de políticas públicas pode ser aplicada a toda uma série de artefatos diversos de investigação. Na mesma linha sugerida por Dvora Yanow, considera como material de pesquisa os dados de publicações oficiais das instituições, os regulamentos, as brochuras; mas também os *websites*, as mensagens de correio eletrônico, o próprio espaço institucional, as conversações, os rituais e outros. Dessa perspectiva é que se pode perceber que sua proposta interpretativa aproxima-se de uma abordagem etnográfica, nos termos de Clifford Geertz, e no diálogo com as ciências sociais, como os estabelecidos com Pierre Bourdieu e Anthony Giddens, no esforço de articular indivíduo e sociedade, estrutura e ação.

Para os interessados na construção de novas metodologias de avaliação de políticas públicas, chamo a atenção, em especial, para a terceira parte da obra. No Capítulo 9, intitulado "Experience", o autor formula dois esquemas, um positivista e outro que ele denomina experiencial, pautado em sua proposta interpretativa pós-positivista, tomando como material empírico os dados de uma pesquisa realizada em Los Angeles, na área da saúde.

Contrapondo os dois modelos, Lejano mostra como o primeiro é pautado em uma apreensão linear do processo, partindo de um conjunto de hipóteses e terminando com um teste destas mesmas hipóteses, construídas isoladamente da situação empírica e resultando num conhecimento confinado a um tipo restrito de dados, geralmente dados estatísticos. A proposta do autor, de forma contrária, é não linear, as hipóteses emergindo de um processo circular entre a situação empírica e a reflexão conjunta entre pesquisador e grupo pesquisado, nas quais a teoria emerge da prática e os dados provêm de fontes diversificadas de informação: entrevistas, *surveys*, observações de campo, recursos audiovisuais, grupos focais.

Enquanto no primeiro modelo os critérios são de confiança e replicabilidade, no segundo eles são fundados nos critérios de profundidade e complexidade. Enquanto, no primeiro, os resultados restringem-se à confirmação ou não das hipóteses, no segundo, eles se constituem na fusão de diferentes linhas de informação. Enquanto os objetivos, no primeiro, são aferição de resultados pontuais, medir e comprovar, no segundo caso eles visam, sobretudo, possibilitar a ação: conhecer e compreender.

No Capítulo 10, intitulado "Coherence", diz Lejano que examinar o grau de coerência de uma política permite avaliar sua durabilidade no tempo. O autor considera central para a consecução deste objetivo ter como norte as ideias de contexto e particularidade, ou seja, a valorização do lugar e de seus recursos. Este seria um grande diferenciador em relação às formas tradicionais (positivistas) de análise que, segundo ele, partem da homogeneidade de conceitos – como o de gerenciamento de base comunitária via descentralização; em consequência, as análises falham por não capturarem a complexidade inerente aos programas reais, ou seja, o autor chama a atenção para a diferença entre o programa nos planos abstrato e empírico.

Para argumentar sobre essa diferença nos resultados de análise, quando se toma um ou outro modelo, Lejano analisa dois programas executados numa mesma localidade, mas em áreas diferentes do sul da Ásia, sobre o controle da pesca ilegal; programas que têm os mesmos objetivos e tipo de atores. O autor constrói, em ambos os programas – que, aparentemente, são semelhantes – as redes de atores: instituições governamentais, ONGs, associações, conselhos populares e proprietários. Busca entre esses atores perceber as diferenças do ponto de vista da estrutura das relações (formula esquemas de redes sociais). Mostra que estas se diferenciam pela organização mais ou menos hierárquica, mais ou menos burocrática, percebidas desde o exame da lógica estrutural do programa. Também

atenta para a forma como cada entidade participante da rede se organiza (*network design*) e como se dá a execução das medidas contra a pesca ilegal em uma e em outra área. Em seguida, observa em que medida elementos do lugar, como história e demografia, conformam áreas de diferenciação. Compara as localidades, considerando as particularidades geográficas, os recursos naturais, as implicações geopolíticas, a riqueza, o maior ou menor conjunto de atores economicamente diversos, e questiona quais as influências das características do lugar no entendimento da estrutura, da execução e dos resultados dos programas. Por fim, considera significativas não apenas a observância das características físicas ou demográficas do lugar, mas também a adequação das novas políticas às características institucionais, estruturais e comportamentais, bem como as práticas estabelecidas, tradicionais, do lugar – procurando, assim, perceber a coerência institucional.

No último capítulo, "Topology", diz o autor que outro ponto a considerar é a natureza não formal do fenômeno político – ou seja, que, quando se tratam as situações políticas como fenômenos e as abordam como elas são, elas extrapolam e contradizem os modelos formais em que queremos colocá-las. Refere-se, neste ponto, à forma como os conceitos são impostos aos fenômenos na sua análise, o que ele considera um erro: a insistência em reduzir fenômenos complexos aos esquemas de categorias reduzidos existentes. Para ele, se nós quisermos compreender por que políticas e instituições funcionam ou falham, então precisaremos penetrar no que essas entidades realmente são e não em como elas estão constituídas formalmente.

Lejano conclui sua obra afirmando que ela tem como tema a ideia de que há caminhos de maior respeito com a natureza rica e inescrutável das instituições reais, lugares e práticas.
Ao leitor, quero dizer que a expectativa do presente texto, ainda que limitado a uma visão particular como é a de todo autor quando tece considerações

sobre outra obra, é que ele possa ter aguçado o seu interesse, abrindo os horizontes para outras perspectivas metodológicas na área da avaliação de políticas públicas.

NOTA ESPECIAL
APUNTE PARTICULAR

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE TEXTOS

1. INFORMAÇÕES GERAIS

A revista ***P**erspectivas em **P**olíticas **P**úblicas* **(PPP)**, editada pela Faculdade de Políticas Públicas "Tancredo Neves"/Campus de Belo Horizonte/ Universidade do Estado de Minas Gerais/Brasil (FaPP/CBH/ UEMG/Brasil), de periodicidade semestral, dedica-se a publicar textos inéditos ou de escassa difusão nos idiomas português e espanhol, que sejam relacionados às políticas públicas nos diferentes âmbitos governamentais. No caso de escassa difusão, deve ser indicado o veículo da publicação original do texto e formalizada a permissão da sua publicação pelo autor.

Em **PPP** serão publicados textos nas categorias[1] de:

Artigos originais e de pesquisa – contribuições destinadas a divulgar resultados de pesquisa original inédita, que possam ser replicados ou generalizados. Tamanho: entre 12 e 24 páginas;

Artigos de atualização – trabalhos descritivos, fundamentados na literatura recente acerca da situação global em que se encontra determinado assunto. Extensão: até 9 páginas;

Relatos de experiência – trabalhos de observações originais, acompanhados de análise e discussão. Extensão: até 9 páginas;

Depoimentos e entrevistas – depoimentos e entrevistas destinadas a divulgar experiências, histórias de vida ou realizações profissionais de personagens com representatividade e/ou interesse na área. Extensão: até 12 páginas;

Ensaios – textos de análise e questionamentos sobre modelos teóricos existentes. Incluem a elaboração de hipóteses para futuras pesquisas. Extensão: até 9 páginas;

Resenhas – textos comentados acerca de publicações (recém-lançadas, preferencialmente), contendo apreciações e análise crítica e interpretativa. Extensão: 9 páginas.

---

1. Classificação apresentada por Ferreira, Sueli Mara Soares Pinto & Targino, Maria das Graças (Orgs.) (2005). *Preparação de Revistas Científicas* : Teoria e Prática. São Paulo: Reichimann e Autores.

2. APRECIAÇÃO DO CONSELHO EDITORIAL

A remessa dos textos para publicação em **PPP** implica automaticamente a cessão dos direitos autorais relativos ao trabalho. Os textos serão submetidos à apreciação cega de, pelo menos, dois avaliadores e, para tanto, no corpo do trabalho não deve aparecer nenhuma indicação sobre a sua autoria.

Serão garantidos sigilo e anonimato tanto do autor do texto quanto dos seus avaliadores.

Os textos que receberem sugestões de alterações para publicação serão encaminhados ao autor para os devidos ajustes, devendo ser devolvidos no prazo determinado.

A aprovação final dos textos é de responsabilidade do Comitê Editorial de **PPP** que se reserva o direito de fazer neles pequenas alterações, com vistas a manter a homogeneidade da publicação, porém, respeitando o estilo e as opiniões dos seus autores.

Em nenhuma hipótese serão devolvidos os originais dos textos submetidos à apreciação para publicação em **PPP**.

3. APRESENTAÇÃO DO TEXTO

A revista ***P**erspectivas em **P**olíticas **P**úblicas* adota, com algumas adaptações, as normas de publicação da American Psychological Association (APA), versão de 2001[2].

O processo editorial só terá início se o texto submetido à apreciação para publicação em **PPP** obedecer às condições técnicas a seguir especificadas; caso contrário, será devolvido para adequação a elas.

3.1 - Diretrizes gerais

O arquivo original do texto deve ser enviado para o endereço eletrônico *pppfapp@uemg.br*, acompanhado de documento de cessão dos direitos

2. No site de **PPP**, www.pppfapp.org, no "Guia para Apresentação", encontram-se as "Normas da APA (2001) relativas à documentação: versão concisa e adaptada".

autorais, nos termos das orientações apresentadas em "Anexo".

3.2 - Diretrizes de formatação

a) *Papel*: tamanho A4 (21 x 29,7cm).

b) *Formato* doc, no programa Word for Windows, em versão 6.0 ou superior.

c) *Fonte:* Tahoma, tamanho 10, ao longo de todo o texto.

d) *Margens:* 2,5 cm em todos os lados (superior, inferior, esquerda e direita).

e) *Espaçamento:* espaço entrelinhas de 1,5, ao longo de todo o texto.

3.3 - Diretrizes para organização e estruturação do material

O material encaminhado deve ser composto por: folha de rosto identificada (todos os autores), folha de rosto sem identificação, resumo e palavras-chave, corpo do texto, apêndices.

3.3.1 - *Folha de rosto* (primeira página). Esta página deve conter:

a) O título do texto, na posição centralizada, com fonte tipo Tahoma, tamanho 10, com letras maiúsculas e em negrito. Ele deve ser o mais ilustrativo e conciso possível, escrito no idioma original do texto (espanhol ou português).

b) O nome completo de cada um dos autores após o título do texto no seu idioma original (fonte tipo Tahoma, tamanho 10).

c) Quando a autoria for de múltiplos autores, se indicará claramente para qual deles as correspondências deverão ser encaminhadas, bem como se informará o endereço eletrônico do responsável pelo trabalho, ou do primeiro autor.

d) Uma nota de rodapé, não numerada, sobre o autor, com uma breve descrição acerca das suas atividades atuais e da sua formação acadêmica.

e) Informações complementares, quando for o caso, como, por exemplo, fomento de pesquisa ou bolsa de estudo, bem como outras especificações necessárias sobre o trabalho desenvolvido.

3.3.2 - *Folha de rosto sem identificação:* uma segunda página deve conter, novamente, o título do texto no idioma original desse.

3.3.3 - *Resumo e palavras-chave*: apresentados a partir da segunda página, imediatamente após o título do texto, serão escritos, primeiramente, no idioma original desse. Em seguida, tanto o título, quanto o resumo, bem como as palavras–chave devem ser apresentados nas versões em espanhol ou em português,

conforme o idioma original do texto, e, por fim, na versão em inglês.
a) O *resumo,* com uma extensão entre 150 e 250 palavras, deverá ser estruturado em introdução, métodos, resultados e discussão nos quais serão descritos, de forma concisa, os aspectos originais e relevantes do trabalho. No caso de textos que não sejam produto de investigações, se fará o resumo do trabalho sem dividi-lo nessas quatro partes.
b) *A listagem de, no máximo, cinco palavras-chave* que identifiquem o conteúdo do trabalho deve acompanhar cada resumo, no mesmo idioma da sua versão, para a respectiva inclusão nos repertórios e bases de dados nacionais e internacionais. As palavras-chave deverão estar separadas por ponto, com a primeira letra de cada uma delas em maiúscula.
3.3.4 - *Corpo do texto* (inicia-se após o resumo e as palavras-chave nos três idiomas).
Deve constar, na medida do possível (segundo permita o discurso científico das distintas áreas do conhecimento), de: introdução, fundamentação teórica, objetivos e métodos, resultados, discussão e conclusões, e referências.
a) *Introdução*: deverá fazer a apresentação geral do texto justificando-se a importância do problema abordado na investigação.
b) *Fundamentação teórica:* sem a realização de uma revisão detalhada da literatura, deve incluir uma revisão teórica sobre o tema estudado, utilizando as citações bibliográficas estritamente necessárias, segundo as normas da APA.
c) *Método:* deverá ser apresentado com a precisão conveniente para que o leitor compreenda o desenvolvimento da investigação, incluindo a descrição do cálculo do tamanho da amostra e a forma de amostragem utilizada e, ainda, a referência ao tipo de análise estatística empregado. Quando se tratar de uma metodologia original, torna-se necessário expor as razões do seu emprego, bem como descrever as suas possíveis limitações.
d) *Resultados:* deverão aparecer, numa sequência lógica no texto, os quadros, as tabelas e as figuras, cuidando-se para que os dados não sejam repetidos. Observações importantes relativas aos dados descritos deverão ser ressaltadas, sem se emitir juízos de valor acerca dos materiais e métodos empregados.
e) *Discussão e conclusões:* deverão resumir as descobertas, relacionando as observações do autor com outros estudos de interesse, e ser assinaladas as contribuições e limitações de um

e de outros. Os dados ou outros materiais já comentados noutras partes do texto não devem ser repetidos. As conclusões devem estar relacionadas aos objetivos do estudo, evitando-se afirmações não apoiadas nos dados do trabalho. Devem ser mencionadas as inferências acerca das descobertas e das suas limitações, incluindo-se deduções para uma investigação futura acerca da temática abordada.

f) *Referências:* apresentadas ao final do texto numa listagem em que são fornecidas informações completas sobre as obras referidas no corpo do texto; obrigatoriamente, devem seguir o estilo APA. Apenas as obras consultadas que forem mencionadas no corpo do texto devem constar das referências.

3.3.5 - *Recursos técnicos da organização do texto.*

a) *Citações*: apresentadas na forma de transcrição de trechos da obra citada no texto e/ou reproduzindo uma ideia do autor, sem, no entanto, utilizar as palavras desse. As citações conferem maior confiabilidade, esclarecem ou complementam o que está sendo apresentado no trabalho, documentando a interpretação do autor acerca da temática abordada. Obrigatoriamente devem seguir o estilo APA, dando-se crédito aos autores e às datas de publicação de todas as obras referidas.

b) *Notas e anexos:*

- ✓ Cada *nota de rodapé* deve comunicar apenas uma ideia, ser utilizada somente quando for necessária para complementar ou ampliar informações importantes do texto e contribuir para uma discussão. Nesse sentido, especificarão indicações bibliográficas e/ou webgráficas e uma citação de reforço, fornecerão observações complementares do autor e tradução de determinado texto, ou, ainda, propiciarão remissões internas ao próprio texto ou externas a ele. No caso das indicações bibliográficas e webgráficas citadas nas notas de rodapé, essas devem aparecer na lista de referências ao final do texto. Para maior destaque, as notas de rodapé deverão vir com fonte tipo Tahoma, tamanho 9.
- ✓ Os *anexos*, apresentados imediatamente após as referências, deverão ser utilizados apenas para incluírem demonstrações matemáticas, tabelas extensas, listas de palavras, amostras de questionários ou outros instrumentos de pesquisa do estudo, considerados indispensáveis ao

fornecimento de informações detalhadas, que poderiam desviar a atenção do leitor caso fossem apresentadas no corpo principal do texto. Um texto pode incluir mais de um anexo; obrigatoriamente, devem ser referidos no corpo do trabalho por seus respectivos nomes, cada um deles com um título próprio. Se o texto tem apenas um anexo, ele deve ser identificado por "Anexo". Caso tenha mais de um, eles devem ser indicados e identificados pelas letras do alfabeto, em maiúsculo, na ordem em que são mencionados no corpo do texto (Exemplo: Anexo A, Anexo B e assim por diante).

c) *Quadros, tabelas e figuras:* esses recursos devem ser reservados para dados fundamentais, diretamente relacionados ao conteúdo do texto e, ainda, para simplificar aqueles que ficariam muito densos com dados numéricos em excesso. Acrescente-se que:

- ✓ Além de seguirem obrigatoriamente o estilo APA, devem apresentar valores numéricos inteiros (exatos) e os dados dispostos ordenadamente em linhas e colunas sem que sejam fechadas nas laterais, facilitando comparações, não incluindo dupla documentação sob formas diferentes (quadros, tabelas e figuras). Devem-se usar traços duplos ou cheios na horizontal para limitar o quadro e a tabela, e traços simples para as demais separações internas.
- ✓ Nas apresentações desses recursos, evita-se o uso de cores, substituindo-as pela escala de cinza e recomenda-se a utilização de legendas para a interpretação correta dos mesmos.
- ✓ Os seus títulos devem explicitar perfeitamente os próprios conteúdos, apresentando-se em maiúscula a primeira letra da primeira palavra desses títulos e dos nomes próprios neles contidos.
- ✓ Cada quadro, tabela ou figura deve ter a sua numeração em algarismos arábicos, segundo a ordem da respectiva apresentação no texto, mas com sequências independentes. As palavras "Quadro", "Figura", "Tabela" que aparecerem no texto, devem ser escritas com a primeira letra em maiúscula e ser acompanhadas do número ao qual se referem.
- ✓ A utilização de expressões como "a tabela acima", "a figura abaixo" etc. não devem ser utilizadas porque, no processo de editoração, a localização das mesmas poderá ser alterada.

- ✓ São considerados "Quadros" as apresentações do tipo tabular que não empregam dados estatísticos.
- ✓ São consideradas "Figuras" todas as ilustrações necessárias à complementação do texto, sejam fotografias, gráficos, mapas, cartogramas e desenhos que, também, devem ser apresentados em escala de cinza. No caso da utilização de fotografias de terceiros, essas deverão vir acompanhadas da autorização formal do seu uso, assinada e datada pelos fotografados.

d) *Sublinhados, itálicos e negritos:* devem ser grifadas as palavras ou expressões que o autor desejar enfatizar no texto, por exemplo, "estrangeirismos" como *self*, *locus*, outros. O itálico (menos onde é requerido pelas normas de publicação), o negrito, as marcas d'água ou demais recursos, que possam tornar o texto visualmente atrativo, devem ser utilizados com parcimônia, pois podem acarretar problemas para a editoração.

e) *Abreviações e siglas:*

Ao serem citadas, pela primeira vez, publicações de autoria de entidades coletivas conhecidas pela sigla, deve-se mencionar no texto o nome da entidade por extenso, seguida da sigla entre parênteses, sendo que, a partir da segunda menção, pode ser usada somente a sigla.

Quando se tratar de documento de autoria da administração direta do governo, deve-se seguir o critério anterior para se referir à fonte, citando apenas o nome geográfico do país, do estado ou cidade, seguido da data.

- ✓ As unidades de peso e medida devem ser abreviadas desde que estejam acompanhadas por um numeral, mas, quando usadas isoladamente no texto, devem aparecer por extenso.
- ✓ Os nomes geográficos devem ser utilizados sempre por extenso, com exceção daqueles que se referem a países conhecidos mundialmente por sua abreviatura.
- ✓ *Expressões e abreviaturas em Latim:* essas devem ser usadas apenas em texto entre parênteses. Em texto sem parênteses, usa-se a tradução desses termos em português: cf. = compare; i.e. = isto é; ex. = por exemplo; viz. = ou seja; etc. = e assim por diante; vs. = versus, contra). O uso dos termos apud, ap., op. cit, id. ibidem, devem ser evitados pois não fazem parte das normas da APA.
- ✓ *Seções e subseções*: os títulos das seções do texto, com

fonte tipo Tahoma, tamanho 10, com letras maiúsculas e em negrito, devem ser numerados com algarismos arábicos, na sequência em que aparecem no corpo do trabalho, separados do parágrafo anterior por duas linhas. Os títulos das subseções, com fonte tipo Tahoma, tamanho 10 e em negrito, devem ter apenas a primeira letra da sua primeira palavra em maiúsculo. Os subtítulos das subseções, com fonte tipo Tahoma e tamanho 10, devem estar em itálico e apenas com a primeira letra da sua primeira palavra em maiúsculo.

ANEXO
CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Considerando a Lei Nº. 9.610/Brasil, de 19 de fevereiro de 1998, que altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências, as condições para a Cessão de Direitos Autorais são as seguintes:

A revista **"P**erspectivas em **P**olíticas **P**úblicas**"** (**PPP**) passa a manter, com a cessão dos direitos autorais, a posse desses direitos sobre os textos por ela publicados.

O autor retém seus direitos morais sobre o texto, incluindo o direito de ser identificado como autor sempre que o texto for publicado.

A **PPP**, mediante solicitação formal do autor, autorizará a publicação do documento em forma de capítulo ou parte de livro.

Apesar da cessão dos direitos autorais, o autor retém o direito de reutilizar o material em coleções futuras de seu próprio trabalho. O reconhecimento da publicação anterior em **PPP** é a única exigência em tal caso.

O autor poderá fazer fotocópias do texto, ou distribuí-lo por meio de correio eletrônico ou fax e/ou por cópias reprográficas, desde que destinadas às suas próprias aulas e/ou com a finalidade de atender objetivos de pesquisas, sob a condição de que:

- ✓ tais cópias não sejam revendidas; e
- ✓ estejam indicadas, claramente, em todas as cópias do material, a referência à fonte original da publicação e o nome da **PPP** (mantenedora dos direitos autorais).

As partes **A** e **B** do formulário abaixo deverão ser assinadas pelo autor, enviando-se uma via à **PPP**, que a arquivará.

Parte A

Nome e endereço eletrônico de todos os autores do texto:

Título do texto:

Na consideração da publicação da minha contribuição para a revista "**P**erspectivas em **P**olíticas **P**úblicas**" (PPP),** declaro que:

(a) Este texto é trabalho original do autor, não tendo sido previamente publicado em outro lugar e/ou em outra língua em seu formato final (exceto em anais de encontro científico), nem no formato impresso ou eletrônico (incluindo páginas da World Wide Web, grupos de discussão, ou outros modelos de boletim eletrônico) e não está sob consideração para publicação em outra parte.

(b) Este texto não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais, ou outro direito de terceira parte, ou qualquer material de natureza obscena, difamatória, ou de outra maneira ilegal, e indenizarei a revista "**P**erspectivas em **P**olíticas **P**úblicas**"** contra todas as reclamações e despesas (incluindo custos e despesas legais) causadas por qualquer ruptura desta garantia e de outras garantias em meu interesse nesse acordo.

(c) Foi obtida a permissão pelo autor para a reprodução no formato impresso e eletrônico, e foram reconhecidas as fontes de todas as ilustrações, diagramas, ou qualquer outro material incluído no texto de que eu não sou o proprietário dos direitos autorais;

(d) Afirmo ter concordado com a versão final que será publicada pela revista, a qual teve sua redação revisada.

Assinatura do autor responsável:

Data:

Parte B

Em relação à publicação do presente texto na revista **"P**erspectivas em **P**olíticas **P**úblicas**"**, atribuo, por este meio, com garantia total do título, à referida revista todos os direitos autorais atuais e/ou futuros do citado texto, por todo o mundo, em qualquer forma e em qualquer linguagem e

por todo o tempo, incluindo quaisquer extensões, renovações, revisões e reedições, junto com todos os direitos resultantes da ação.

Assinatura do autor responsável:
Data:

.....

GUÍA PARA LOS COLABORADORES

NORMAS DE PRESENTACIÓN DE TEXTOS PARA PUBLICACIÓN EN "PPP"

INFORMACIONES GENERALES

El periódico ***P**erspectivas en **P**olíticas **P**úblicas* (**PPP),** editado por Facultad de Políticas Públicas "Tancredo Neves"/ Campus de Belo Horizonte/Universidad del Estado de Minas Gerais/Brasil (FaPP/CBH/UEMG/Brasil), de periodicidad semestral, se dedica a publicar textos inéditos y/o de escasa difusión en los idiomas portugués y español, relacionados a las políticas públicas en los diferentes ámbitos gubernamentales. En el caso de escasa difusión, debe de ser indicado el vehículo de la publicación original del texto y formalizada la permisión de su publicación por el autor.

En **PPP** serán publicados textos en las categorías[1] de:

- **Artículos originales y de pesquisa** – contribuciones destinadas a divulgar resultados de investigación original inédita que pueden ser replicados o generalizados. Tamaño: entre 12 y 24 páginas;
- **Artículos de actualización** – trabajos descriptivos, fundamentados en la reciente literatura acerca de la situación global en que se encuentra determinado tema. Extensión: hasta 9 páginas;
- **Relatos de experiencia** – trabajos de observaciones originales, acompañados de análisis y discusión. Extensión: hasta 9 páginas;

1. Clasificación presentada por Ferreira, Sueli Mara Soares Pinto & Targino, Maria das Graças (Orgs.) (2005). *Preparação de Revistas Científicas:* Teoria e Prática. São Paulo: Reichimann e Autores.

Testimonios y entrevistas – testimonios y entrevistas destinados a divulgar experiencias, historias de vida o realizaciones profesionales de personajes con representatividad y/o interés para el área. Extensión: hasta 12 páginas;

Ensayos – textos de análisis y argumentación sobre modelos teóricos existentes. Incluyen la elaboración de hipótesis para futuras investigaciones. Extensión: hasta 9 páginas;

Reseñas – textos comentados acerca de publicaciones (recién difundidas, preferiblemente), conteniendo apreciaciones y análisis crítico e interpretativo. Extensión: hasta 9 páginas.

APRECIACIÓN DEL CONSEJO EDITORIAL

La remesa de los textos para publicación en **PPP** implica automáticamente en cesión de los derechos de autor relativos al trabajo. Los textos serán sometidos a la apreciación ciega de por lo menos dos evaluadores y, por esto, en el cuerpo del trabajo, no debe de venir ninguna indicación sobre la autoría.

Serán garantizados sigilo y anonimato tanto al autor o a los autores como a los evaluadores.

Los textos que recibieren sugerencias de alteraciones serán encaminados a su(s) autor(es) para los debidos ajustes y deben de ser devueltos en el plazo determinado.

La aprobación final de los textos es de responsabilidad del Comité Editorial de **PPP,** que se reserva el derecho de hacer en ellos, si necesario, pequeñas alteraciones de modo a mantener la homogeneidad de la publicación, pero respetando el estilo y las opiniones de su(s) autor(es).

En ninguna hipótesis serán devueltos los originales de los textos sometidos a la apreciación para publicación en **PPP.**

PRESENTACIÓN DEL TEXTO

La revista ***Perspectivas en Políticas Públicas*** adopta, con algunas adaptaciones, las normas de publicación de American Psychological

Association (APA), versión de 2001[2] .

El proceso editorial solamente será iniciado caso el texto sometido a la apreciación para publicación en **PPP** obedecer a las condiciones técnicas especificadas a seguir; en caso contrario, será devuelto para adecuaciones a ellas.

- Directrices generales

El archivo original del texto debe de ser enviado para la dirección del correo electrónico *pppfapp@uemg.br* acompañado del documento de cesión de derechos de autor, en los términos de las orientaciones presentadas en "Anexo".

- Directrices de formato

Papel: tamaño A4 (21 x 29,7 cm.).

Formato: doc, en el programa Word for Windows, en versión 6.0 o superior.

Fuente: Tahoma, tamaño 10 a lo largo de todo el texto.

Márgenes: 2,5 cm., en todos los lados (superior, inferior, izquierda y derecha),

Espaciamiento: espacio entrelíneas de 1,5, a lo largo de todo el texto.

- Directrices para organización y estructuración del material

El material encaminado debe de ser compuesto por: portada identificada (todos los autores), portada sin identificación, resumen y palabras clave, cuerpo del texto, apéndices.

3.3.1– *Portada* (primera página). Esta página debe de contener:

a) El título del texto, en posición centralizada, con fuente tipo Tahoma, tamaño 10, con letras mayúsculas y en negrita. Él debe de ser el más ilustrativo y conciso posible, escrito en el idioma original del texto (español o portugués).

b) El nombre complejo de cada uno de los autores enseguida al título del texto (fuente Tahoma, tamaño 10).

---

2. En el correo electrónico de **PPP,** www.pppfapp.org, en Guía para Presentación–, se encuentran las "Normas de APA (2001) relativas a la documentación: versión concisa y adaptada".

c) Cuando hay muchos autores se indicará claramente para cual de ellos será enviada la correspondencia, así como deberá ser informada la dirección del correo electrónico del responsable por el trabajo, o el del primer autor.
d) Nota a pié de página, no numerada, sobre el autor con una breve descripción acerca de sus actividades actuales y de su formación académica.
e) Informaciones complementarias, si el caso lo exigir, como fomento de investigación o beca o otras especificaciones necesarias sobre el trabajo desenvuelto.
3.3.2 – *Portada sin identificación*: una segunda página debe de contener nuevamente el título del texto en su idioma original.
3.3.3 – *Resumen y palabras clave:* presentados en la segunda página inmediatamente después del título del texto, serán escritos primeramente en su idioma original. Enseguida, el título, el resumen y las palabras clave deben de ser presentados en la versión portuguesa o española, conforme el idioma original del texto y, por fin, el título, la versión y las palabras clave en inglés.

a) *El resumen,* con extensión entre 150 y 250 palabras, deberá ser estructurado en introducción, métodos, resultados y discusión, en los cuales los aspectos originales y relevantes del trabajo serán descritos de forma concisa. En el caso de textos que no sean producto de investigación, el resumen del trabajo no será dividido en esas partes.
b) *La lista de, en el máximo, cinco palabras clave* que identifiquen el contenido del trabajo, debe de acompañar cada resumen en el idioma de su versión, para la respectiva inclusión en los repertorios y bases de datos nacionales e internacionales. Las palabras clave serán separadas por punto, con la primera letra de cada una de ellas en mayúscula.
3.3.4 – *Cuerpo del texto* (se inicia después del resumen y de las palabras clave en los tres idiomas).
Él debe de constar, en la medida de lo posible (según permita el discurso científico de las distintas áreas de conocimiento), de: introducción, fundamento teórico, objetivos y métodos, resultados, discusión y conclusiones, y referencias.

a) *Introducción:* deberá hacer la presentación general del texto, justificándose la importancia del problema abordado

en la investigación.

b) *Fundamento teórico:* sin la realización de una revisión detallada de la literatura, se debe incluir una revisión teórica sobre el tema estudiado, utilizándose las citaciones bibliográficas estrictamente necesarias, según las normas de APA.

c) *Método:* deberá ser presentado con la precisión convenible para que el lector comprenda el desarrollo de la investigación, incluyendo la descripción del cálculo del tamaño de la muestra y la forma del muestreo utilizado y, aún, la referencia al tipo de análisis estadístico empleado. Cuando se tratar de una metodología original, se torna necesario exponer las razones de su empleo, bien como describir sus posibles limitaciones.

d) *Resultados:* deberán de aparecer, en secuencia lógica, en el texto, los cuadros, las tablas y las figuras, cuidándose para que no se repitan los datos. Observaciones importantes relativas a los datos descritos deberán de ser resaltados, sin que se emita juicios de valor acerca de los materiales y métodos empleados.

e) *Discusión y conclusiones:* deberán de resumir las descubiertas, relacionando las observaciones del autor con otros estudios de interés y ser señaladas las contribuciones y limitaciones de uno y de otros. Los datos u otros materiales ya comentados en otras partes del texto no deben de ser repetidos. Las conclusiones deben estar relacionadas a los objetivos del estudio evitándose afirmaciones no apoyadas en los datos del trabajo. Deben de ser mencionadas las inferencias acerca de las descubiertas y de sus limitaciones, incluyéndose deducciones para una investigación futura acerca de la temática abordada.

f) *Referencias:* presentadas al final del texto en una lista en que son proporcionadas informaciones complejas sobre las obras referidas en el cuerpo del texto, deben obligatoriamente seguir el estilo APA. Sólo las obras consultadas que han sido mencionadas en el cuerpo del texto deben de constar de las referencias.

3.3.5 - *Recursos técnicos de organización de texto.*

a) *Citaciones:* presentadas en la forma de transcripción de

trechos de la obra citada en el texto y/o reproduciendo una idea del autor sin, con todo, utilizar sus palabras. Las citaciones confieren mayor confiabilidad, esclarecen o complementan lo que está siendo presentado en el trabajo, documentando la interpretación del autor acerca de la temática abordada. Obligatoriamente deben de seguir el estilo APA, prestándose créditos a los autores y a las fechas de publicación de todas las obras referidas.

b) *Notas y anexos:*

- ✓ Cada nota a pie de página debe de comunicar sólo una idea, ser utilizada solamente cuando necesario para complementar o ampliar informaciones importantes del texto y contribuir para una discusión. En ese sentido, notas y anexos especificarán indicaciones bibliográficas y/o webgráficas y una citación de refuerzo; proporcionarán observaciones complementarias del autor y traducción de determinado texto, o aún propiciarán remisiones internas al propio texto o externas a él. En el caso de las indicaciones bibliográficas y webgráficas citadas en las notas a pie de página, ésas deben de constar en la lista de referencias al final del texto. Para mayor realce, las notas a pie de página deberán ser presentadas en fuente tipo Tahoma, tamaño 9.
- ✓ *Los anexos,* presentados inmediatamente después de las referencias, deberán ser utilizados solamente para incluir demostraciones matemáticas, tablas extensas, listas de palabras, muestras de cuestionarios u otros instrumentos de investigación del estudio, considerados indispensables al suministro de informaciones detalladas que podrían desviar la atención del lector si fueran presentadas en el cuerpo principal del texto. Un texto puede incluir más de un anexo y obligatoriamente, ellos deben de ser referidos en el cuerpo del trabajo por sus respectivos nombres, cada uno de ellos con su propio título. Si el texto tiene sólo un anexo, él debe de ser identificado por "Anexo". Caso hay más de uno, ellos deben de ser indicados e identificados por las letras del alfabeto, en mayúscula en la orden como son mencionados en el cuerpo del texto (ejemplo: Anexo A, Anexo B, y así por adelante).

c) *Cuadros, tablas y figuras:* esos recursos deben de ser reservados para datos fundamentales, directamente relacionados al contenido del texto y aún para simplificar aquéllos que quedarían muy densos con exceso de datos numéricos. Acreciéntese que:

- ✓ Además de seguir obligatoriamente al estilo APA, deben de presentar valores numéricos enteros y los datos dispuestos ordenadamente en líneas y columnas sin que sean cerrados en las laterales, para facilitar comparaciones, no incluyendo doble documentación bajo formas diferentes (cuadros, tablas y figuras). Deben de ser usados trazos dobles o llenos en la horizontal para limitar el cuadro y la tabla, y líneas simples para las demás separaciones internas.
- ✓ En la presentación de esos recursos se debe de evitar el uso de colores, sustituyéndoselos por la escala de grises. Es recomendada la utilización de leyendas para la interpretación correcta de los mismos.
- ✓ Sus títulos deben de explicitar perfectamente los propios contenidos, presentándose en mayúscula la primera letra de esos títulos y de los nombres personales contenidos en ellos.
- ✓ Cada cuadro, tabla o figura debe de ser numerado con números arábigos según la orden de la respectiva presentación en el texto, pero en secuencias independientes. Las palabras "Cuadro", "Figura, "Tabla" presentes en el texto deben de ser escritas con la primera letra en mayúscula y acompañadas del número al cual se refieren
- ✓ No se deben de utilizar expresiones como "la tabla arriba", "la figura abajo", etc., porque en el proceso de edición, la localización de ellas podrá ser alterada.
- ✓ Son considerados "Cuadros" las presentaciones de tipo tabular en que no son usados datos estadísticos.
- ✓ "Figuras" son todas las ilustraciones necesarias a la complementación del texto, sean fotografías, gráficos, mapas, cartogramas y diseños, los cuales deben de ser presentados en escala de grises. Si son utilizadas fotografías de terceros, ellas deben de venir acompañadas de autorización formal de uso de

los fotografiados, con fecha y debidamente firmada.

d) *Subrayados, itálicos y negritas:* deben de ser subrayadas las palabras o expresiones que el autor desea de enfatizar en el texto, por ejemplo "extranjerismos" como *self, locus,* otros. El itálico (a excepción de donde es requerido por las normas de publicación), la negrita, o demás recursos que puedan tornar el texto visualmente atractivo, deben de ser utilizados con parsimonia para no causar problemas para la edición.

e) *Abreviaturas y siglas:*

- ✓ A la primera vez que son citadas las publicaciones de autoría de entidades colectivas conocidas por su sigla, se debe de mencionar en el texto, por extenso, el nombre de la entidad seguido de la sigla entre paréntesis; a partir de la segunda mención, se puede emplear solamente la sigla.
- ✓ Cuando se tratar de documento de autoría de la administración directa de gobierno, se debe seguir el criterio anterior para su referencia a la fuente, citándose sólo el nombre geográfico del país, del estado o ciudad, seguido de la fecha.
- ✓ Las unidades de peso y de medida deben de ser abreviadas desde que son acompañadas por un numeral; pero cuando usadas aisladamente en el texto deben de ser escritas por extenso.
- ✓ Los nombres geográficos deben de ser utilizados por extenso, exceptuados los que se refieren a países conocidos mundialmente por su abreviatura.

f) *Expresiones y abreviaturas en Latín :* ellas sólo deben de ser usadas en el texto entre paréntesis. En texto sin paréntesis, es empleada la traducción de esos términos: cf.= compare, i.e.= esto es, ex.= por ejemplo, viz= o sea, etc.=y así en adelante, vs.= versus, contra. El uso de los términos apud, ap., op., op. cit., id., ibidem deben de ser evitados pues no hacen parte de las normas de APA.

g) *Secciones y subsectores :* los títulos de las secciones del texto, con fuente tipo Tahoma tamaño 10, con letras mayúsculas y en negrita deben de ser numeradas con números arábigos en la secuencia como son citados en el cuerpo del trabajo, separadas del párrafo anterior por dos líneas. Los títulos de los subsectores, con fuente tipo Tahoma,

tamaño 10 y en negrita, deben de tener solamente la primera letra de su primera palabra en mayúscula. Los subtítulos de los subsectores, con fuente tipo Tahoma y tamaño 10 deben estar en itálico y con sólo la primera letra de su primera palabra en mayúscula.

ANEXO

ORIENTACIONES DE LA CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Considerando la Ley n. 9.610, de 19 de febrero de 1998, que altera, actualiza y consolida la legislación sobre derechos de autor y da otras providencias, solicitamos el favor de leer las siguientes condiciones para la Cesión de Derechos de Autor:

El periódico **"P**erspectivas en **P**olíticas **P**úblicas**"** (**PPP**) pasa a mantener, con la cesión de los derechos de autor, la posesión de estos derechos sobre los textos por él publicados.

El autor retiene sus derechos morales sobre los textos, incluyendo el derecho de ser identificado como autor siempre que el texto sea publicado.

PPP, mediante solicitación formal del autor, autorizará la publicación del texto en forma de capítulo o parte de libro.

A pesar de la cesión de los derechos de autor, éste retiene el derecho de reutilizar el material en colecciones futuras de su propio trabajo sin gravamen. El reconocimiento de la publicación anterior en **PPP** es la única exigencia en tal caso.

El autor puede hacer fotocopia de su trabajo, o distribuirlo por medio del correo electrónico, o fax, o copias reprográficas desde que destinadas a sus propias clases y/o con la finalidad de atender a objetivos de pesquisa, bajo la condición de que:

tales copias no sean revendidas; y

esté indicada, claramente, en todas las copias del material, la referencia a la fuente original de la publicación en **PPP** (mantenedora de los derechos de autor).

Solicitamos aún al autor completar las partes **A** y **B** de este formulario, firmarlo y enviar una copia a la **PPP**, manteniendo otra en su poder.

Parte A

Nombre y dirección electrónica de todos los autores del texto:

Título del texto:

En la consideración de la publicación de mi contribución al periódico **"P**erspectivas en **P**olíticas **P**ública**s"** yo declaro que:

- este texto es un trabajo original del autor, no hay sido previamente publicado en otro local y/o en otra lengua en su formato final (excepto en anales de encuentro científico), ni en el formato de un impreso o electrónico (incluyendo páginas de la World Wide Web, grupos de discusión u otros modelos de boletín electrónico) y no está bajo consideración para publicación en otra parte;
- este texto no contiene ninguna violación de cualesquiera derechos de autor u otro derecho de tercera parte o cualquier material de naturaleza obscena, difamatoria o de otra manera ilegal, e yo indemnizaré a **"P**erspectivas en **P**olíticas **P**úblicas**"** contra todas las reclamaciones y gastos (incluyendo costes y dispendios legales) motivados por cualquier ruptura de esta garantía y de otras garantías de mi interés en este acuerdo;
- ha sido obtenida por el autor la permisión para la reproducción en formato impreso y electrónico, así como han sido reconocidas las fuentes de todas las ilustraciones, diagramas, o cualquier otro material incluido en el texto, de los cuales yo no soy el propietario de los derechos de autor;
- certifico que estoy de acuerdo con la versión final que será publicada por el periódico, la cual tuvo su redacción revisada.

Firma del autor responsable:

Fecha:

Parte B

Relativamente a la publicación del presente texto en el periódico **"P**erspectivas en **P**olíticas **P**úblicas**"**, yo atribuyo por este medio, con garantía total del título al referido periódico, de todos los derechos de autor actuales y/o futuros del texto por todo el mundo, en cualquier forma y en cualquier lenguaje y por todo el tiempo, incluyendo cualesquiera extensiones, renovaciones, revisiones y reediciones, junto con todos los derechos resultantes de la acción.

Firma del autor responsable:

Fecha: