

O DISCURSO E A PRÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR: PROPÓSITOS MODERNIZANTES X PROPÓSITOS DEMOCRATIZANTES

ANDRADE, Maria Edgleuma de – UERN – edgleumadeandrade@yahoo.com.br

GT: Estado e Política Educacional / n. 05

Agência Financiadora: Sem Financiamento

1. Introdução

Este artigo registra uma discussão sobre os resultados de uma pesquisa que teve como propósito investigar em que medida a gestão democrática, entendida como espaço plural de partilha de poder e negociação de conflitos, vem, de fato, se construindo na prática da escola pública cearense. Isto, levando em conta que, a política educacional cearense nestes últimos dez anos, em nível do que é proclamado, propõe uma gestão “*dita*” democrática na escola, assumida através do processo de escolha de diretores escolares e da institucionalização de mecanismos colegiados.

Nosso estudo teve por objeto a materialização dos princípios da gestão democrática (democracia, participação, descentralização) no cotidiano da escola, presentes na política educacional dos governos do Ceará. A questão se insere em um contexto muito mais amplo do que o espaço escolar, na medida em que se articula às lutas travadas em nossa sociedade, em prol da democratização do país, da educação, e da escola. A nossa intenção foi compreender em que medida os princípios acima referidos estavam repercutindo nas escolas públicas estaduais cearenses, seja em termos de contribuição, ou não, para ampliar/fortalecer/difícultar a participação de seus atores na condução da instituição escolar.

Esta pesquisa começa a ser fortalecida pelo contato com a literatura pertinente (FÉLIX, 1986; GENTILI, 2001; HORA, 1994; PARO, 1997; PRAIS, 1996; SOUZA, 2001), que veio a despertar o interesse pelo desvelamento das propostas voltadas para a gestão da escola, denominadas de “*gestão democrática*”, mas que apresentam bases ideológicas diferenciadas.

De um lado, as elaborações dos setores progressistas da sociedade, que compreendem a gestão democrática como um rompimento do modelo autoritário em que os atores sejam sujeitos da ação. De outro, a posição manifestada nas políticas oficiais, que também se intitula “*democrática*”, mas cujo ponto de divergência se aprofunda no conteúdo latente dessa posição e no exercício da prática que permeia a escola pública, revelando, por assim dizer, as bases ideológicas que a sustentam, as de

caráter modernizante, e/ou gerencialistas (LIMA, 2001), voltadas para ações mais técnicas que políticas.

Para o desenvolvimento desse estudo, tomamos como espaço empírico da pesquisa duas escolas da rede pública estadual cearense, no município de Juazeiro do Norte, localizado no sul do Estado do Ceará, microregião do Cariri, tendo como suporte a análise do conteúdo dos documentos da política educacional cearense (1995-2002), informações de questionários com questões abertas e fechadas e entrevistas aplicadas junto a uma amostra dos segmentos escolares que estavam participando da gestão colegiada das referidas escolas, além de termos realizado observações diretas nas mesmas, com registros em diário de campo.

2. Campo de tensão no espaço escolar

Nossa perspectiva de análise entende que a gestão democrática deve ser aquela pautada na descentralização do poder, e não apenas das ações; que conjugue os mecanismos formais de eleições de diretores, com práticas de participação política (decidir sobre, onde, como, e em que) nos Conselhos Escolares e/ou assembleias e fóruns deliberativos, sobre as questões prioritárias da unidade escolar e que contemple, de fato, a concretude da função social da escola, através do espaço plural de negociação de conflitos e/ou estabelecimento de consensos e acordos. Diante disso, questionamos o estágio atual desse processo na escola, no confronto entre o dito e o feito, a fim de apreender em que medida a gestão democrática vem de fato se consolidando de forma operacional na escola.

A hipótese de pesquisa aqui levantada sugere que ainda não ultrapassamos o paradigma da centralização, ou seja, entre o dito e o feito, a escola vem legitimando através de sua prática, o discurso da “*modernização*”, tomando, pois, elementos do modelo de gestão gerencial e tratando-os como gestão democrática, a partir do entendimento que esse modelo reserva à democracia. Naturaliza-se a participação funcional e a convivência “*harmoniosa*”, como condição precípua na construção da democracia na escola, representando assim, um “*simulacro*” da gestão democrática, dado o entendimento atribuído aos princípios de participação, democracia e descentralização, perpassados continuamente ao universo escolar.

A este respeito, as vivências no ambiente escolar demonstram claramente o campo de tensão existente entre os propósitos democratizantes, historicamente defendidos pelos setores progressistas, com os da “*modernização*”. Assim concordamos com Lima (2001, p. 135), quando argumenta que:

As tensões entre democratização e modernização parecem ficar bem expressas através da consideração dos conflitos entre participação política e integração, autonomia e descentralização funcional, projecto educativo e cooperação/consenso, controle da qualidade e sentidos divergentes de qualidade, racionalidade técnico-burocrática ao nível do sistema global de controlo e (pluri)racionalidade política dos actores periféricos, optimização e satisfação etc.

Nesse sentido, configura-se importante esse debate, pois se avançamos pouco, significa que ainda estamos na superficialidade do problema. Afinal, os espaços existem, é verdade, mas se ainda não foram ocupados por uma participação politicamente engajada e crítica, almejada por anos de lutas dos setores organizados da sociedade civil, é porque estamos ainda numa fase embrionária. O que vem a reforçar a relevância de contextualização da prática da gestão escolar, permeada por dificuldades e resistências, e, sobretudo, por contradições, inerentes a um determinado período histórico, que se configura na especificidade de cada instituição escolar e no exercício da gestão praticada por seus atores.

Diante desse panorama, algumas questões nortearam nossa pesquisa: Quais os desdobramentos da gestão democrática na escola pública, em relação aos propósitos da política educacional cearense? Em que medida a gestão democrática tem contribuído para ampliar/fortalecer/dificultar a participação política na condução da instituição escolar? Qual o tipo de participação que se processa na “*dita*” gestão democrática?

Nesse contexto, o Ceará mostrou-se como um interessante local de pesquisa, apresentando algumas características que o tornam peculiar no âmbito da política educacional. Há quase cinco gestões seguidas, o governo estadual vem assumindo posição de destaque no país por orientar-se de acordo com os organismos internacionais, convergindo com os propósitos nacionais (1995-2002) de interesses desenvolvimentistas e de carácter modernizante. Guiado por estes interesses, promove uma ampla reforma no cenário educacional, vindo a desencadear o processo de democratização das escolas públicas, através da ampliação do acesso, com propostas que se voltam para a mobilização da participação da sociedade, dando ênfase à gestão democrática nas escolas, por meio das eleições de diretores e dos Conselhos Escolares. Ações estas de grande repercussão na mídia, que passam a ter papel de destaque na política educacional do Ceará, vindo, inclusive, a ter reconhecimento nacional através

de vários prêmios¹, pelos elevados indicadores escolares, bem como pelos modelos de experiências bem sucedidas de gestão escolar.

O discurso oficial veiculado pela política educacional cearense vem, desde 1995, estabelecendo fortes medidas de impacto na gestão escolar, tendo a “*escola como ponto de partida*” (SEDUC, 1998a), através de proposta intitulada de “*Gestão Colegiada*”, pautada pelos princípios de participação, democracia e descentralização. Estes princípios, por sua vez, tal como proclamados, evidenciam que tomaram por base uma perspectiva ampliada de democracia, respaldada no pensamento de autores como Bobbio (1986) Nogueira (2004) e Santos (2001) que, dialeticamente, defendem a conciliação entre a democracia representativa e a democracia participativa, com a participação política dos sujeitos. Todavia, esse discurso, aparentemente democratizante, mescla-se com um discurso latente de caráter gerencialista, modernizante. Conforme aborda Lima (2001), esse discurso utiliza-se também de conceitos como participação, democracia e descentralização, mas com interesses voltados para a otimização e satisfação dos clientes, com uma perspectiva de participação e descentralização funcional, quando enfatiza aspectos técnicos e instrumentais que se contrapõem a uma gestão dita democrática.

3. Propósitos democratizantes X propósitos modernizantes

A gestão escolar democrática vem sendo tratada indistintamente pelos diferentes atores, ficando muitas vezes limitada a uma discussão dos aspectos formais, o que mostra a sua necessária ressignificação, o discernimento político de tentarmos desocultar a natureza dos propósitos de gestão presentes na realidade da escola.

Foram os propósitos contraditórios presentes na política educacional cearense que nos mobilizaram para a realização do presente estudo, na perspectiva de apreender que realidade concreta tais orientações estariam gerando na gestão da escola pública.

Explicitando melhor, destacaremos algumas características, segundo nosso entendimento, do que seja uma gestão democrática na dimensão “*democratizante*” e na dimensão da “*modernização*” e/ou de *caráter gerencialista*:

a) Gestão democrática respaldada por propósitos democráticos

Entendemos que a gestão democrática respaldada por propósitos democratizantes se constitui como um espaço plural de partilha de poderes e de acordos

¹ 1996 - Prêmio Criança e Paz (UNICEF); 1998; 1999 - Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar (UNESCO, CONSED e UNDIME), concedido a escolas cearenses; 1998 – Prêmio Desempenho Escolar (AJE).

negociados. Sua organização parte de uma concepção ampliada de Estado, capaz de dar vida e fortalecer o papel político da sociedade civil.

A delegação de poder aos agentes da escola consubstanciará a descentralização entre os segmentos e instâncias colegiadas, capazes de decidir sobre os encaminhamentos, na elaboração, planejamento e execução de seus projetos, de ordem administrativa, financeira e pedagógica.

A prioridade da gestão democrática na escola pública é com a construção e implementação do seu Projeto Político Pedagógico, através da discussão/negociação entre os segmentos que devem nele imprimir as peculiaridades e prioridades da instituição, mobilizando-se e lutando para fazer valer as reivindicações e objetivos almejados.

A democracia é concebida como espaços de partilha de poder, numa visão ampliada e emancipada (BOBBIO, 1986; SANTOS, 2001). Para além do ato de votar, busca-se articular a democracia representativa com a democracia participativa. Assim, teríamos na escola a representatividade, no Núcleo Gestor e nos mecanismos colegiados, que podem e devem ser complementados com outras formas participativas, tais como assembléias e fóruns quando se fizer necessário.

Os instrumentos democratizantes, como a eleição de diretores e Conselhos Escolares, são espaços para o exercício da participação política, onde se decide, cobra-se, questiona-se, negocia-se e reivindica-se o compromisso coletivo.

Sob esse prisma, o/a diretor/a passa a dividir o poder com as demais instâncias colegiadas e também com os segmentos escolares. Sua função será, conforme Gramsci (1978), de dirigente (especialista+político), coordenando um projeto unitário. As deliberações tomadas pelo coletivo podem ou não desencadear a contento os objetivos esperados, mas o espaço democrático é isso: também passível de erros e desacertos, que devem se constituir pontos para um novo debate, a fim de (re)direcionar outras e/ou novas ações.

Nestes termos, a gestão democrática comporta uma perspectiva de qualidade social. Ou seja, a elevação do nível escolar para além da mensuração de resultados, através de uma gestão vista enquanto processo, que possibilite aos sujeitos conhecimentos de diversa natureza, sobretudo através do fortalecimento e exercício de práticas no ambiente escolar, voltadas para a mobilização política, e a discussão.

Dessa forma, a escola consegue cumprir sua função social, pois nesta dimensão, a gestão democrática impulsiona o espaço escolar a ter um caráter mais

público do que estatal. A escola é vista sob o olhar de quem a compõe e do seu entorno. Portanto, a prática da gestão num propósito democratizante visualiza o desenvolvimento de uma participação política (LIMA, 2001; NOGUEIRA, 2004), a partir da qual os sujeitos assumem uma posição crítica e atuante, pois o espaço da escola fortalece a construção do cidadão coletivo, capaz de participar de todas as esferas da vida pública, uma vez que as questões educacionais ultrapassam o universo escolar e se constituem em problemas públicos.

b) Gestão gerencial ou “*dita democrática*” respaldada em propósitos modernizantes

Diferindo do primeiro propósito, o discurso “*modernizante*” faz uso dos mesmos conceitos defendidos pelos propósitos democratizantes, quais sejam: democracia, participação, descentralização. Entretanto, o conteúdo latente apresenta interesses diferenciados. O que se constitui um importante indicativo para o seu questionamento.

Essa gestão, dita democrática, valoriza a participação funcional, ou como técnica de gestão (LIMA, 2001), em que o sujeito irá apenas integrar-se, estar junto. Caracteriza-se como uma concessão, pois a escola e/ou diretor/a “*permite*” essa colaboração. Os sujeitos passam a ser parceiros e colaboradores do processo, e suas opiniões são acatadas apenas em parte, pois as principais decisões vêm de cima para baixo.

Impossível de ser ignorada, diante do contexto atual que cada vez mais propaga a atuação da sociedade civil, a participação (LIMA, 2001; NOGUEIRA, 2004) é utilizada muito mais como forma de atenuar conflitos e/ou divergências do que como espaço de tomada de decisões, negociações. Assim, cogita-se uma participação produtiva dos sujeitos, através da adesão, procurando torná-los aliados, o que possibilita a facilidade para a aceitação de objetivos previamente traçados.

Sobressai na gestão gerencial a ênfase na democracia representativa, sendo o/a diretor/a um/a gerente, com autoridade técnica e linear. O relacionamento com os segmentos segue a ordem da boa convivência, do/a amigo/a, motivador/a, que respeita as diferenças e está sempre aberto a ouvir o outro, mas que direciona as rédeas das prioridades a serem alcançadas.

As instâncias colegiadas e espaços para outras formas participativas como assembléia e fóruns também existem, porém envolvendo decisões limitadas. Isto porque são apenas formalizadas para captação de recursos, e para referendarem avaliações de controle. São muitos os usos de artifícios de controle que limitam a atuação desses

mecanismos como instâncias propulsoras da participação política, a exemplo da pouca transparência na escolha dos membros e ausência de tempos e espaços reais para sua efetivação no projeto da escola. Ou seja, esses elementos são omitidos ou tratados superficialmente, tanto no discurso quanto na prática.

Por conseguinte, se temos um/a diretor/a gerente que usa da flexibilidade e criatividade para esclarecer sua equipe da necessidade de alcançar as metas da escola, o resultado disso é um ambiente onde permeia a descentralização de tarefas, assumidas sem questionamentos. Delegam-se tarefas, explicitando o papel de cada um para a consecução dos resultados esperados, o que dá a impressão da existência de uma autonomia (que é só aparente), pois existe apenas realizada sob os mecanismos centralizados de controle.

A prioridade desse tipo de gestão se volta para a mensuração dos resultados finais (matrícula, aprovação, evasão, repetência), desconsiderando o processo. Para tanto, a escola se mobiliza de todas as formas para alcançar esses resultados, utilizando meios como premiação ou castigo, além do forte incentivo de competição entre as unidades componentes da rede.

A preocupação com os resultados, por sua vez, desloca a escola da sua função social, do seu processo e desenvolvimento que é possibilitar aos sujeitos que a compõe a apropriação do conhecimento como instrumento do exercício politizado do poder e da participação política.

Ao invés disso, esse modelo de gestão coloca a escola como “*produtora de resultados*” e prestadora de serviços (tais como: abrir as portas da escola à comunidade e promover eventos) uma vez que o vínculo com a comunidade situa-se fora do seu contexto e dos seus problemas, situação em que as prioridades são relegadas. A intenção de oferecer serviços e assistência social é uma característica, o que inviabiliza a sustentabilidade de processos democráticos de partilha de poderes.

4. Gestão democrática no cenário nacional (1995 aos dias atuais)

Na década de 1990, as políticas educacionais são demarcadas por diversas mudanças, entre elas os novos mecanismos de gerenciamento educacionais, preconizando a descentralização da educação nos sistemas de ensino e, em particular, na escola. Essas mudanças, que ocorreram em nível mundial e, sobretudo, nos países periféricos, visam o ajustamento da educação na busca de reagregá-la à economia.

No Brasil, os preceitos preconizados pela Reforma do Estado focalizam novos padrões de intervenção estatal, que resultam de um redirecionamento das políticas

públicas, cujo eixo é a descentralização – que segundo o sistema político, visa ampliar a prática de processos democráticos. Nesse sentido, o Estado rearticula as políticas sociais em seus diversos setores, e dentre eles as políticas educacionais, através de uma redistribuição de competências entre as esferas estaduais, municipais e locais.

Conforme Azevedo (2002), é válido evidenciar que a reforma administrativa do Estado nos anos de 1990 apresenta interesses divergentes dos proclamados pela sociedade civil organizada quando das lutas pela redemocratização do país, uma vez que os parâmetros da reforma se inserem como solução do governo aos padrões exigidos pelos modelos econômicos e políticos, segundo as demandas do processo de acumulação do capital, trazendo como consequência, no âmbito da educação, “aumento do poder regulatório da ação estatal, na medida em que as práticas ditas ‘descentralizadoras’, uma das dimensões do estilo gerencial de gestão, têm tido como contraponto o aumento dos controles centralizados”(ibid, p.60).

É na ótica das muitas mudanças ocorridas na política educacional, que a gestão escolar, no bojo da reforma do Estado, implementada na década de 1990, e altamente veiculada durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), é concebida como pressuposto de descentralização da educação, através de novas formas de administrar e gerenciar os sistemas de ensino. É nesse cenário que se expandem em Estados e municípios do país propostas de gestão escolar democrática na agenda política, manifestadas por ações de diversa natureza, tais como mecanismos diferenciados de escolha de dirigentes escolares, em oposição à indicação clientelística, criação de colegiados, “*autonomia*” da escola, dentre outros.

No entanto, é preciso ressaltar que as propostas voltadas para as mudanças na gestão escolar veiculada na política educacional vigente no Brasil, apresentam uma pluralidade de concepções que conduzem a práticas diversas, podendo significar avanços ou retrocessos na escola pública. No que diz respeito à política nacional traçada pelos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, como demonstraram vários estudos, ela provocou mudanças que privilegiaram aspectos econômicos e gerenciais, com apelos para a eficácia e eficiência do sistema educacional e particularmente da escola, aproximando-os ao setor privado.

Isso se deu na tentativa de buscar aproximar os laços entre a educação e as necessidades do mercado de trabalho e, portanto, dos requerimentos da economia, além de procurar imprimir às escolas práticas gerenciais próprias das empresas privadas. Como exemplo, podemos citar as iniciativas nacionais, tais como o Programa de

Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Fundo de Fortalecimento da Escola, ou Fundescola (co- financiamento Brasil e Banco Mundial), cujos propósitos se voltam para melhorar os resultados educacionais, as condições de ensino e estimular o acompanhamento dos pais na aprendizagem de seus filhos, porém condicionados à quantidade de matrículas efetuadas (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004).

Nesse sentido, no discurso governamental, entre suas diretrizes, tem sido recorrente a apologia à descentralização, esta compreendida na perspectiva economicista-instrumental, pois a maior parte dos programas federais busca viabilizar para os espaços locais a participação da sociedade apenas no controle de sua execução, estando os objetivos previamente traçados (AZEVEDO, 2002).

Observa-se, então, que as propostas intituladas por “*gestão democrática*” incorporam sentidos ideológicos que induzem a diferentes práticas, que precisam ser desveladas constantemente, a fim de evitarmos absorver uma mudança apenas periférica, quantitativa, em que os atores escolares são apenas coadjuvantes de um processo que efetivamente não tem conduzido ao usufruto pela população de uma educação de qualidade social.

5. Gestão democrática na agenda educacional cearense

Embora movimentos e reivindicações de grupos progressistas em prol da gestão democrática ocorressem no Estado já na década de 1980, é nos anos noventa que a política oficial começa a dar ênfase ao forte incentivo da escola autônoma e gestora de seu projeto pedagógico, comungando com os mesmos princípios nacionais, com destaque durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que enfocava em suas políticas educacionais a descentralização da educação como forma eficaz de administrar e gerenciar os sistemas de ensino, sobretudo as escolas.

Os princípios norteadores da proposta de gestão democrática veiculada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, nos últimos anos, adotam como pressupostos a redução dos níveis hierárquicos, a participação da sociedade civil nas ações do governo, a socialização das decisões e a divisão de responsabilidades, manifestados através das ações do Governo, como a eleição de diretores, aliada a outras instâncias participativas, tais como o Conselho Escolar (SEDUC, 1998a).

É no período das gestões do governo Tasso Jereissati (1995/1998;1999/2002) “*Avançando nas mudanças*”, em que se desencadeou com maior ênfase uma política de impacto educacional, sobretudo no que se refere à gestão democrática na escola. Temos

então o plano de governo na área de educação intitulado: “*Todos pela Educação de Qualidade para Todos*” (1995-2002).

O referido plano, implantado pela Secretaria de Educação Básica (SEDUC), a partir de 1995, tinha como propósito o engajamento de todos e de cada um dos cearenses nesse projeto: “a grande corrente em prol da educação para todos exige que a sociedade cearense tome consciência de que só teremos educação de qualidade para todos se tivermos a efetiva participação de todos pela educação” (CEARÁ, 1995, p. 56).

Esses propósitos trazem em seu bojo uma suposta democratização, ocultando seus reais objetivos, ou seja, a “*modernização*” da educação, com a propagação de palavras como eficiência, qualidade, participação, cidadania, democracia, fortemente divulgadas na mídia. Diga-se de passagem, o governo cearense é um dos que mais investem em mídia no país. Vejamos o que dizia o Plano de Desenvolvimento Sustentável 1995/1998: “A gestão escolar deve ser assumida de forma democrática, levando em consideração a identidade cultural dos atores envolvidos e a continuidade das políticas educacionais bem sucedidas (CEARÁ, 1995, p.57). Ou seja, considera a “escola como ponto de partida”, ao mesmo tempo em que incentiva a competitividade entre as escolas: “Neste processo é imprescindível reconhecer e divulgar as experiências bem-sucedidas de gestão escolar e êxito de professores e alunos (ibid, p. 58).

Dentre as ações empreendidas nessa política, destacam-se a partir de 1995 a realização das eleições de diretores de escola (avaliação escrita + votação pela comunidade escolar) e a criação dos conselhos escolares em toda a rede estadual de ensino. Entretanto, é válido destacar que, embora o discurso oficial propague uma perspectiva democratizante da gestão escolar, percebemos nas entrelinhas do discurso e nas ações empreendidas, conotações contraditórias.

Uma dessas contradições pôde ser constatada na proposta de governo (1995-1998) ao afirmar que a gestão democrática:

Implica num processo de aprendizagem político e organizacional tanto para os professores/diretores como para os alunos, seus pais e a própria população, pois terão que assumir responsabilidades enquanto dirigentes técnicos e políticos, conviver com pontos-de-vista diferenciados, comprometer-se com o projeto pedagógico da escola onde estão inseridos (CEARÁ, 1995, p. 05).

De fato, a citação acima apresenta propósitos democratizantes, visualizando responsabilidades partilhadas através do reconhecimento do espaço plural de diversidades de interesses, ressaltando até mesmo uma perspectiva gramsciana de dirigentes (especialistas + políticos), e enaltecendo que toda a comunidade escolar deve

estar comprometida com o Projeto Político Pedagógico da escola. Entretanto, em todo o restante do PDS 1995/1998, no que se refere à vertente educacional, há total ausência do caráter político da participação coletiva dos sujeitos, sem referência ao aspecto deliberativo das decisões, enfatizando-se sobremaneira os termos como “*a grande corrente*”, “*compromisso de todos*”, “*efetiva participação de todos*”, “*ampla aliança*”, mas sem esclarecimento de quais seriam as formas práticas da comunidade decidir sobre, como e em que aspectos do processo educacional.

Outro paradoxo é o princípio “*só se educa para democracia, educando-se pela democracia*”, que supõe o exercício constante da democracia, quando se veicula a seguinte expressão: “A direção faz a diferença. Não há escola boa com direção ruim, nem escola ruim com direção boa”.(SEDUC, 1998b). O que nos leva a crer na superficialidade de uma proposta “*dita*” de gestão democrática, de modo que, esta, conforme apregoa o discurso oficial, deve contar com a participação de toda a comunidade no seu projeto de escola. Então, se “*a direção faz a diferença*”, o poder continua centralizado nas mãos da direção, indo contra um propósito coletivo de escola. A descentralização de poderes, inexistente nesse contexto, personifica a representatividade, e limita um processo de participação política dos sujeitos escolares (LIMA, 2001, NOGUEIRA, 2004).

Outra ação de destaque nesse processo refere-se à implantação em 2001 do Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica, contemplando inicialmente 16 escolas piloto, e sendo estendidas progressivamente as demais escolas da rede estadual. Este Programa concentra suas ações na questão organizacional da escola, através da vertente pedagógica (Gerenciamento para resultados rápidos) que consta de um plano de ação para a melhoria dos resultados das taxas de aprovação e abandono, e da vertente do Programa 5S (Ambiente de Qualidade), em que estão relacionadas atividades voltadas para a melhoria do ambiente físico da escola, visando economia de tempo e dinheiro.

Essa situação ocasiona um deslocamento dos propósitos ditos “*democratizantes*” e passam a ressaltar de forma mais explícita um propósito de racionalidade técnica, direcionados à busca de resultados rápidos.

6. Um olhar sobre as escolas pesquisadas

A imersão na realidade das escolas investigadas (Escola ALFA e Escola BETA) levou-nos a perceber que a gestão democrática, enquanto espaço plural de negociação de acordos e conflitos e partilha de poderes, é bastante incipiente. O

fortalecimento de relações democráticas entre escola-comunidade, Núcleo Gestor, os organismos colegiados e segmentos escolares, através da descentralização de poderes e decisões, estão apenas no plano das intenções. Os mecanismos democráticos constituídos para essa vivência, tais como as eleições de diretores e o Conselho Escolar, não têm assumido a função política que se expressaria num projeto de escola construído e implementado coletivamente.

Por uma parte, os dados revelaram uma forte preocupação com a melhoria dos indicadores de evasão e aprovação, o que nos remete ao perfil da Escola ALFA, que valoriza, sobretudo o estabelecimento da ordem, através de rotinas padronizadas. Seu histórico, construído em torno da expressão “*diferente no que faz*”, reforça a busca constante, por parte da direção em manter o “*padrão da excelência*”, ou seja, rendimentos satisfatórios de desempenho escolar, usando para isso vários mecanismos, desde palavras de incentivo à equipe docente para alcançar as metas, até propiciar um ambiente de trabalho “*ordeiro*” etc. Com o auxílio do Programa 5S, a Escola ALFA usa diferentes formas criativas e flexíveis de premiação e/ou castigo para que os discentes alcancem os resultados esperados, tais como: acréscimo de “*pontos*” em disciplinas, através da realização de tarefas em olimpíada/gincana escolar, participação em eventos e escolha do/a melhor aluno/a.

No entanto, essa situação é permeada, também, por um ambiente acolhedor, onde o Núcleo Gestor está sempre disponível a ouvir (muito mais do que discutir) sua comunidade, para receber sugestões e também proporcionar a mesma a disponibilidade da escola para eventos e atividades diversas. Tal prática parece manter a satisfação de todos, pois a Escola ALFA, mostra-se interessada por cada membro e sensível às suas necessidades. Isso significa, aos olhos e compreensão da maioria, uma escola participativa, bem relacionada e articulada com a sua comunidade.

Tudo isso caracteriza fortes indícios de elementos de uma gestão gerencial, pautada na ênfase da competitividade e exaltação à diferenciação, a exemplo das atividades de premiação aos alunos promovidas por essa escola. Os conflitos e divergências são abafados e tratados com superficialidade, numa aparente harmonia, para que resulte num maior controle, sob o encaminhamento do “*produto final*”. A descentralização das ações e a participação colaborativa e consensual dos sujeitos funcionam como ferramentas para legitimar as deliberações assumidas pela “*gerência*” da unidade escolar.

Os questionamentos dos sujeitos estão silenciados diante do aparente bom funcionamento da escola. Ao sinal de críticas, resistências, usam-se estratégias de convencimento e elogios, o que, por sua vez resulta por parte dos atores escolares, sobretudo de professores e alunos, na resignação de que é melhor permanecer com o processo sob controle, pois ao menos a escola está “*fazendo acontecer*”, do que mudar o rumo da situação, uma vez que isto representaria muito trabalho e incertezas de ordem interna e externa, diante das justificativas dos sujeitos de que “*a clientela é numerosa*”, e “*falta preparo cultural*”.

Por outra parte, temos a Escola BETA, cuja gestão é considerada problemática, em razão, dentre outros aspectos, de desentendimentos entre o Núcleo Gestor e o Conselho Escolar, insatisfação dos segmentos e também por apresentar altos índices de evasão. Esta escola oscila entre o caminho a seguir, entre o deixar à deriva e o centralismo no direcionamento das decisões. Segundo os depoimentos, as tentativas iniciais de se construir uma gestão colegiada e participativa se mostraram frustrantes, em virtude do pouco interesse dos sujeitos e das ausências em reuniões, o que, por sua vez, vêm fortalecendo na escola a forte cobrança por uma direção mais rígida e que assuma o comando das atividades. Assim, temos nesta escola uma variedade de encaminhamentos. Desde o livre-arbítrio dos indivíduos, com aparente liberdade de resolverem os seus problemas, mas, limitada também por medidas centralizadoras. Dessa forma, ante as inúmeras cobranças e ânsia de resolver os problemas contínuos da escola, a diretora acaba por assumir o imediatismo, e as “*receitas*”, através de deliberações centralizadas, mecanismos de premiação para reverter a evasão escolar e cessão do espaço físico da escola à comunidade, tal como ocorre na Escola ALFA.

Entretanto, podemos dizer que na Escola BETA esse ambiente dispare, e permeado por muitos percalços e contradições, tem possibilitado, mesmo que de forma tímida, uma maior preocupação dos segmentos quanto à importância de um processo que seja capaz de articular os diferentes interesses, muito embora se valorize a ênfase na representatividade, pondo a figura da diretora como preponderante no processo. Mesmo que de forma confusa, os sujeitos questionam a direção e também começam a repensar o papel dos segmentos e das instâncias colegiadas, o que pode significar um ponto de partida para serem revistos os erros e acertos, para ocupação das lacunas existentes.

No entanto, diante dos inúmeros problemas da Escola BETA, entre eles o mais alarmante, a evasão escolar, causada, segundo os sujeitos investigados, pelo desestímulo e desmotivação dos/as alunos/as, que a vêem como estando à deriva e sem controle

sobre as prioridades educacionais, mostra-se ambígua a atuação da diretora. Ao mesmo tempo em que deixa à vontade os sujeitos para realizarem suas atividades, sem nenhum tipo de cobrança, passa a fazer uso de ações gerenciais, centralizando as decisões no topo, premiando os alunos que permanecerem na escola, realizando eventos festivos e passeios para mantê-los, priorizando a execução de projetos oficiais e mantendo calendário permanente para atender a comunidade no uso do espaço físico, adotando, de certo modo, os preceitos gerenciais estabelecidos pela SEDUC.

7. Considerações finais

Em síntese, nas escolas pesquisadas, o redirecionamento ou resignificação, conforme observamos, evidenciou as seguintes características: Na ALFA, a gestão democrática é percebida como sinônimo de “*consenso*” no sentido de aceitação do que determina a diretora. Na BETA, a inabilidade do Núcleo Gestor e, sobretudo, da diretora, ao querer democratizar as decisões, acabou por instalar um clima de *laissez faire*, recusado pela maior parte dos pesquisados. No primeiro caso, as exigências de uma gestão gerencial, impostas pela SEDUC, mesclam-se com o estilo autoritário e mesmo de liderança carismática da diretora, o que se coaduna com a cultura da aceitação legítima da prática do “*mandonismo*”, como expressou a maior parte dos dados analisados. No segundo caso, as práticas gerenciais mesclam-se com o estilo *laissez faire* da diretora, cuja liderança não se mostra reconhecida. Em ambas, mesmo com estilos diferenciados do exercício de gestão, a marca do centralismo das decisões foi identificada, distanciando-as de uma gestão democratizante, enquanto processo, como nos sugere Coutinho(2002), Bobbio(1986), Santos(2001) e outros.

Nas duas escolas notamos que a eleição direta de diretores é a medida de política mais valorizada, chegando, em alguns dos depoimentos, a ser confundida com a democracia, o que sugere uma compreensão limitada de participação.

A gestão democrática, enquanto espaço plural de negociação de acordos/conflitos, ainda não amadureceu na prática social das referidas escolas. O fortalecimento dela, através de um espaço de vivência democrática, com a descentralização de poderes, está apenas no plano das intenções proclamadas. Os mecanismos democráticos constituídos para essa vivência, tais como o Conselho Escolar e as eleições de diretores, vêm assumindo um fim em si mesmo, sem visibilidade quanto à função política, que é voltada para um projeto coletivo de escola. O que poderia está sendo consubstanciado através do exercício da cidadania, voltado

para a construção do sujeito coletivo (SANTOS, 2001), portanto crítico, mobilizado e capaz de lutar por seus direitos, tem, na prática, concentrado-se no minimalismo da democracia liberal, exaltando o cidadão individualista, competitivo, provocando a nítida separação entre representação e participação política, o que, por conseguinte, tem distanciado a escola de uma prática ampliada de democracia.

Quase sem distinção, os sujeitos pesquisados em ambas as escolas, ao tratarem da ampliação da democracia escolar, contraditoriamente, alegam que todos devem se envolver, mas alegam, também, a falta de preparo cultural ou mesmo de cultura de sua clientela para, de fato, deliberarem/participarem das decisões escolares. Assim, tendem a repetir o discurso dominante sobre a incapacidade de tomar decisões por grande parte dos brasileiros. Neste sentido, desconhecem que a participação é uma aprendizagem que, para tanto, requer o efetivo exercício da mesma, e que compete à escola desenvolver essa aprendizagem cívico-cultural, por meio de sua função social, capaz de instrumentalizar e possibilitar condições para a formação e o exercício crítico da participação política, assumindo erros, acertos, atropelos e riscos.

Não podemos desconhecer que as práticas da vivência democrática e da participação são ainda muito incipientes na sociedade brasileira, o que se manifesta nas instituições escolares. Desse modo, um redirecionamento das medidas de políticas pautadas pelo gerencialismo ainda se mostra difícil de acontecer, muito embora a existência, neste quadro, de instrumentos democratizantes abre perspectivas para que um processo de democratização substantiva possa vir a se instalar. Mas, para que isto ocorra, como já mencionamos, seria necessário também, que as escolas estivessem atentas à sua função social de formação para a cidadania e para a solidariedade, funções que se atritam com os princípios da gestão gerencial, conforme procuramos demonstrar ao longo da pesquisa.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, J.M.L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal, **Revista Educação & Sociedade** v.23, n. 80. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2002. (número especial de 2002).
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- CEARÁ. Governo Tasso Jereissati. **Plano de Desenvolvimento Sustentável 1995-1998**. Fortaleza: IPLANCE, 1995.

COUTINHO, C. N. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje In: SEMERARO, Giovanni. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

FONSECA, M. F.; TOSCHI, M. S. T.; OLIVEIRA, J. F. **Escolas gerenciadas: Planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em Debate**, Goiânia: GO, ABEU, 2004.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. A. A (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo. Cortez, 2001.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. São Paulo: Cortez, 2004.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, SP: Ed. Ática, 1997. (Série Educação em Ação).

PRAIS, M.de L. M. **Administração colegiada na escola pública**. 4 Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.(Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.

SEDUC. **Gestão Escolar: Construindo uma prática coletiva**. Ceará 95/98. Fascículo nº 03, 1998a. (Série Educação).

SEDUC. **Vote pela educação**. Ceará. 1998b

SOUZA, S. A. de. **Gestão Escolar Compartilhada: democracia ou descompromisso?** São Paulo: Xamã:, 2001.