

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: um estudo em
escolas do município de Juazeiro do Norte - CE**

MARIA EDGLEUMA DE ANDRADE

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: um estudo em escolas do
município de Juazeiro do Norte - CE

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para obtenção
do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a JANETE MARIA LINS DE AZEVEDO

RECIFE
2005

Andrade, Maria Edgleuma de
Gestão democrática na escola pública : um estudo em
escolas do município de Juazeiro do Norte-CE / Maria
Edgleuma de Andrade. – Recife : O Autor, 2005.
216 folhas. : il., tab.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de
Pernambuco. CE. Educação, 2005.

Inclui bibliografia e apêndices

1.Educação – Política educacional. 2. Políticas
educacionais no Ceará – Gestão escolar . 3. Gestão
democrática – Participação e democracia – Limites,
obstáculos e possibilidades. 4. Gestão escolar -
Mecanismos democratizantes. 5. Gestão participativa
– Comunidade e escola. I. Título.

37.014
379.2

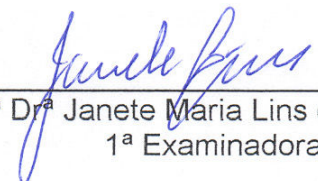
CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)

UFPE
BC2006-021

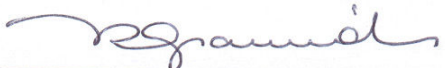
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: um estudo em escolas do
município de Juazeiro do Norte - CE

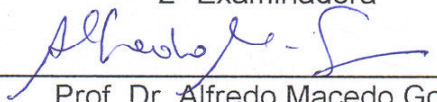
Comissão Examinadora:



Profª Drª Janete Maria Lins de Azevedo
1ª Examinadora/Presidente



Profª Drª Regina Vinhaes Gracindo
2ª Examinadora



Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes
3º Examinador

RECIFE,

de

de 2005

A **PAULO Francisco de Andrade** e **RAIMUNDA Maria de Andrade**, meus pais, grandes incentivadores de minhas realizações. Minha admiração e reconhecimento permanente.

A **ELIEUZA** e **ELZA** minhas irmãs; **EDGLÊ** e **PAULINHO** meus irmãos, pela amizade incondicional.

A todos/as os/as profissionais da educação que compartilham a esperança por uma educação melhor.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, presença constante em minha vida, pela força, coragem e determinação no percurso desta caminhada.

A **Janete Azevedo**, orientadora singular, por suas importantes contribuições e encaminhamentos para esta pesquisa, aliados a sua paciência, bom humor, e otimismo constante.

Aos/as professores/as do Programa, pelas reflexões teóricas proporcionadas ao longo do curso: **Alfredo Gomes, Artur Moraes, Ferdinand Röhr, Janete Azevedo, Márcia Ângela, Policarpo, Ramon Oliveira.**

A **CAPES**, pela bolsa de estudos no momento certo.

Aos/as colegas da turma 21 do Mestrado em Educação, em especial: **Celiane** – Vínculo de respeito. Pelas conversas descontraídas, discussões em comum e também por nossas divergências.

Débora – Pela construção de nossa amizade. Por dividirmos alegrias e afinidades, durante o curso, convergindo num ponto comum: ‘saudades das famílias’. Pelas longas conversas e também por momentos de descontração, através de passeios e andanças pelo Recife.

Everson MELquíades - Amigo de todas as horas. Pelas boas gargalhadas proporcionadas. E, sobretudo pelas horas roubadas, as muitas vezes em que facilitou minha vida acadêmica, quando do meu retorno para casa, enviando documentos, inscrição em evento e informações.

Aos/as funcionários/as da secretaria do Programa, em especial a **Alda Araújo** pelo desvelo no atendimento.

As novas amizades construídas ao longo dessa caminhada:

Janeide – Pela atenção dispensada e calorosa acolhida inicial no Recife.

Dona Miriam e Roberta Lins – Vínculo estabelecido. Pela simplicidade e convivência agradável proporcionada durante minha permanência no Recife.

Léia e Letícia – pelo apoio e disponibilidade constante.

Niedja pelo afeto, e seu esposo Sr. **Ogenildo Rebouças** – “cearense arretado”, grande incentivador da cultura e da educação, por compartilhar as saudades da “terrinha”.

A todos/as que me desejaram sucesso, antes e durante, em especial:

Aos meus familiares: meus pais, irmãos e irmãs.

As professoras **Virgínia Soares** e **Kátia Braga**, pelo forte incentivo na continuidade da vida acadêmica, apoio e confiança.

Ao **Sr. José Roberto** e **Marcos Soares**, “dois anjos do bem”, pela atenção dispensada. Presença itinerante, nos momentos certos. Sempre trazendo energia positiva aos que os cercam.

As **escolas campo de pesquisa** e aos **sujeitos investigados**, pela atenção e disponibilidade.

A meu irmão, **Paulinho**, pelo apoio logístico na formatação deste trabalho.

Difícil nominar... Entretanto, na tentativa de evitar a omissão, registro o meu **MUITO OBRIGADA** a todos/as que, direta ou indiretamente, contribuíram na construção deste trabalho.

RESUMO

Este estudo teve como propósito investigar em que medida a gestão democrática, entendida como espaço plural de poder e negociação de conflitos, vem, de fato, se construindo na prática da escola pública cearense, tendo em vista as definições da política educacional para a gestão escolar. Para encaminhamento desse estudo, realizamos pesquisa qualitativa em duas escolas estaduais, no município de Juazeiro do Norte. Os procedimentos envolveram revisão bibliográfica, análise de conteúdo de documentos associada à análise de dados obtidos através da aplicação de questionários e realização de entrevistas com uma amostra dos segmentos escolares, além de observações diretas registradas em diário de campo. Os dados foram tratados com base na análise de conteúdo (BARDIN, 1977), orientada pela hipótese e referencial teórico. Nossas referências teóricas partem do conceito de Estado e hegemonia (GRAMSCI, 1995), articulando o debate em torno das categorias: democracia (BOBBIO, 1986; CHAUÍ, 1997; SANTOS, 2001; WEFFORT, 1992), participação (BARROSO, 1995; DEMO, 2001; LIMA, 2001, NOGUEIRA, 2004) e descentralização (AZEVEDO, 2002; SOUZA, M. 1997). Diante desses subsídios, nossas análises confirmaram que continuamos no paradigma da gestão centralizada. Entre o discurso e a ação, as escolas pesquisadas vêm legitimando, através de sua prática, o discurso da “modernização”, tomando elementos do modelo de gestão gerencial, propagado pela política educacional cearense, e os tratando como elementos da gestão democrática, a partir do entendimento que esse reserva à democracia. Tal situação tem limitado o fortalecimento da participação política dos atores escolares na condução dos rumos da instituição e, portanto, na construção e implementação de um projeto pedagógico capaz de melhorar as condições de escolarização encontradas no Ceará.

Palavras-chave: política educacional do Ceará – gestão escolar – limites da democracia e participação.

ABSTRACT

This study had the purpose of investigating in what way the democratic management, concerned about plural field of power and conflict resolution, has actually been set up in public schools teaching practice of residents in Ceará; facing of the educational political definition for school management. In order to carry on this study, it was made a qualitative research in two state schools in the town of Juazeiro do Norte. (CE-Brazil).The procedures were: bibliography review, content analysis associated to data analysis obtained from application questionnaires and interviews with a sample of school segments. Moreover, direct observations were registered in a field diary. Data were analyzed taking into account content analysis (BARDIN 1977), based on the hypothesis and theoretical references .Our principles come from the concept of State and hegemony (GRAMSCI, 1995), articulating the debate among the categories: democracy (BOBBIO, 1986; CHAUI, 1997; SANTOS, 2001; WEFFORT, 1992), participation (BARROSO, 1995; DEMO, 2001; LIMA, 2001, NOGUEIRA, 2004) and decentralization (AZEVEDO, 2002; SOUZA, M 1997). Facing those findings, our analysis confirmed that we are still remained on the centralized management paradigm. Between the discourse and action, the schools researched have been legitimized, through their practice, the discourse of 'modernization', taking elements from the model of new public management, propagated by the educational policy in Ceará, and treating them as elements of democratic management, from the understanding that it refers to the democracy. Such situation has limited the strength of the political participation of the school actors in the guiding of routes for Institution and, therefore, for the construction and implementation of a capable pedagogical project in order to improve the conditions of schooling found in Ceará.

Key words: educacional policy of residents in Ceará - school management - limits of democracy and participation

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Região Nordeste Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências em Língua Portuguesa – 4ª Série, 8ª série, 3ª Série EM SAEB 2001	112
Tabela 02: Região Nordeste Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências em Matemática – 4ª Série, 8ª série, 3ª Série EM SAEB 2001.....	113
Tabela 03: Opinião dos Atores Pesquisados sobre Ações que têm contribuído para uma Gestão Democrática na Escola ALFA	139
Tabela 04: Opinião dos Atores Pesquisados sobre quais são os direitos fundamentais dos alunos – Escola ALFA	141
Tabela 05: Percepção sobre o perfil do aluno ideal – Escola ALFA	141
Tabela 06: Aproximação das famílias com a escola – Escola ALFA	150
Tabela 07: Integração escola-comunidade – Escola ALFA	150
Tabela 08: Opinião dos Atores Pesquisados sobre Ações que têm contribuído para uma Gestão Democrática na Escola BETA	159
Tabela 09: Prioridade de consulta – Decisões administrativas na Escola BETA	166
Tabela 10: Prioridade de consulta – Decisões pedagógicas na Escola BETA	166
Tabela 11: Opinião dos segmentos escolares sobre os direitos fundamentais dos alunos – Escola BETA	168
Tabela 12: Percepção sobre o perfil do aluno ideal – Escola BETA	168
Tabela 13: Integração escola-comunidade – Escola BETA	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASPACOM – Associação de Pais e Comunidade

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CENTEC – Centro de Tecnologia do Ceará

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação

CREDE – Centro Regional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INDG – Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial

INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PDS – Plano de Desenvolvimento Sustentável

PPP – Projeto Político Pedagógico

SECITEC – Secretaria de Ciências e Tecnologia do Ceará

SEDUC – Secretaria de Educação do Ceará

SIED – Sistema de Informações e Estatísticas Educacionais

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

URCA – Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
------------------------	-----------

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	18
--	-----------

1. Introdução	19
----------------------------	-----------

1.1. As origens do estudo	19
---------------------------------	----

a) Gestão democrática respaldada por propósitos democráticos.....	22
---	----

b) Gestão gerencial ou “ <i>dita democrática</i> ” respaldada em propósitos modernizantes	24
--	----

2. Percurso teórico da pesquisa	29
--	-----------

3. Procedimentos Metodológicos	59
---	-----------

3.1. Locais e sujeitos da pesquisa.....	61
---	----

3.2. Processo de coleta de dados	63
--	----

4. Caracterização do universo pesquisado	66
---	-----------

4.1. O município de Juazeiro do Norte	66
---	----

4.2. A Escola ALFA	68
--------------------------	----

4.2.1. Sujeitos investigados na Escola ALFA	73
---	----

4.3. A Escola BETA.....	78
-------------------------	----

4.3.1. Sujeitos investigados na Escola BETA.....	81
--	----

CAPÍTULO II

A DEMOCRACIA E A POLÍTICA EDUCACIONAL CEARENSE.....	85
--	-----------

1. Introdução	86
----------------------------	-----------

2. O cenário nacional rumo a gestão democrática na escola.....	87
---	-----------

3. O cenário educacional cearense rumo à gestão democrática na escola	95
--	-----------

CAPÍTULO III

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DA RETÓRICA À AÇÃO	123
---	------------

1. Introdução	124
----------------------------	------------

2. (Des)Caminhos da Gestão Colegiada	127
2.1. A gestão escolar na Escola ALFA	127
2.1.1. Escola: ponto de partida ou chegada?	134
2.2. A gestão escolar na Escola BETA.....	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	183
APÊNDICES	192
APÊNDICE A – Questionários.....	193
APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas.....	216

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa 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.

A discussão sobre a gestão democrática na escola nos remeteu a situar os marcos oficiais que se voltam para o processo de gestão colegiada, considerando o contexto nacional e local em que as mesmas se inserem, e as condições reais em que elas se efetivam.

Esta temática tem obtido espaço significativo, nos últimos anos, em estudos de diversos pesquisadores (HORA, 1994; PARO, 1997; PRAIS, 1996; SOUZA, S. 2001; VIEIRA, 2001). Estudos nos quais são abordadas as limitações e perspectivas, no que se refere ao processo democrático na escola, eleições de diretores, organização escolar e pedagógica, bem como sua repercussão nessa instituição.

De modo geral, esses estudos procuram intercalar a análise das políticas locais com a realidade vivenciada por seus atores, demonstrando tanto experiências isoladas de gestão democrática, que têm conseguido

(re)direcionar os encaminhamentos num melhor entrosamento entre os seus agentes, como também dão conta de movimentos permeados de muitas dificuldades e resistências de ordem interna e externa à escola.

Assim, o Ceará mostrou-se como um interessante local de pesquisa, por ser um dos Estados que há pouco mais de uma década propõe a experiência de gestão democrática nas suas escolas. Esta proposta vem, desde 1995, assumindo papel de destaque na política educacional estadual, propondo no discurso oficial propósitos “*democratizantes*”, que propagam a mobilização da participação da sociedade, mas cujo conteúdo latente se pauta por interesses desenvolvimentistas e de caráter modernizantes¹, conforme constatamos nesta pesquisa.

Nestes termos, consideramos pertinente contextualizar os desdobramentos da gestão democrática no interior das escolas públicas estaduais do Ceará, uma vez que, o próprio discurso oficial reconhece e proclama uma gestão colegiada na escola, através da redução dos níveis hierárquicos e a conseqüente participação da comunidade na tomada de decisões. Tal fenômeno nos levou a questionar se a sua construção vem se guiando de fato por esses propósitos, ou tem se constituído apenas como um simulacro.

A este respeito, a pesquisa revelou como outros estudos já comprovaram, que as vivências das escolas demonstram claramente um campo de tensão entre o dito e o feito, legitimando em sua prática o discurso da “*modernização*”, tomando, pois, elementos do modelo de gestão gerencial a partir do entendimento que esse modelo reserva à democracia e tratando como

¹ Mais adiante trataremos deste conceito.

um modelo de gestão democrática. Naturaliza-se a participação funcional e a convivência “*harmoniosa*” como condição precípua da construção da democracia na escola.

Nesse sentido, configura-se importante esse debate, pois se avançamos pouco, significa que ainda estamos na superficialidade do problema. O que demanda ressignificar conceitos e construir outros, colocando a democracia na vivência de cada um e em cada canto da escola. A construção é contínua e histórica, permeada de contradições, direcionando a necessidade de constantes retomadas e novos questionamentos.

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 progressistas, é porque estamos ainda numa fase embrionária. O que vem a reforçar a relevância de contextualizarmos a 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 do exercício da gestão praticada por seus atores.

Como espaço empírico da pesquisa, escolhemos duas escolas da rede pública estadual cearense, no município de Juazeiro do Norte, tendo como suporte 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.

Esses procedimentos, longe de ter um caráter exaustivo, nos possibilitaram analisar e compreender aspectos da dinâmica do processo da gestão democrática, através da identificação de contradições, dificuldades, resistências e atuação dos segmentos escolares em relação à construção desse processo.

Partindo desses encaminhamentos, estruturamos o trabalho da seguinte forma:

No primeiro capítulo, foram abordadas as referências teóricas que deram suporte ao nosso estudo, bem como os procedimentos metodológicos, que guiaram a realização da pesquisa.

No segundo capítulo, analisamos o percurso da construção do processo de gestão democrática na escola, no cenário nacional e no cenário cearense, procurando pontuar o debate sobre o discurso latente na política educacional do Ceará sobre esta temática.

No terceiro capítulo, investigamos os desdobramentos da gestão democrática na escola pública da rede estadual de ensino cearense frente aos paradoxos das políticas da área, na tentativa de conhecer o descompasso constituído pela agenda de governo através de medidas legais e sua materialização no cotidiano da escola.

Por fim, tecemos as considerações finais, que procuram sintetizar os principais achados da pesquisa, levantando questionamentos e proposições que sejam propulsores de novas discussões.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1. Introdução

Neste capítulo, trataremos dos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, que viabilizaram os elementos necessários à análise de nosso objeto de estudo.

Discutiremos inicialmente o percurso teórico da pesquisa, destacando as questões conceituais de acordo com nossas escolhas teóricas para a análise de um estudo comparativo de caso enquanto pesquisa qualitativa. Em seguida, abordaremos os procedimentos metodológicos que permitiram a construção da pesquisa, destacando o campo de estudo, reflexões sobre a condução da investigação e o tratamento dos dados.

1.1. As origens do estudo

Esta pesquisa começa a ser alimentada pelo contato com a literatura pertinente (FÉLIX, 1986; GENTILI, 2001; HORA, 1994; PARO, 1997; PRAIS, 1996; SOUZA, S.,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.

Partindo dessa reflexão, sentimos a necessidade de aprofundar essa questão, por considerarmos que estão cada vez mais presentes na agenda da política educacional, ações voltadas para a gestão da escola, tanto com relação a sua organização quanto ao financiamento. Projetos como Plano de Desenvolvimento da Escola, Projeto Político Pedagógico, Planejamento Estratégico e Participativo, além de medidas como eleições de diretores, Conselho de Escola, colocam em xeque os princípios e propósitos da gestão democrática em seu conjunto e que são vivenciados no dia-a-dia da escola. Se o debate continua em pauta, tanto na literatura quanto na política nacional e local, e diante de vários anos de lutas, ainda percebemos sua fragilidade, isso se configura um ponto de alerta, de reflexão. Num processo lento que fincou raízes, a gestão democrática está instituída, mas nem sempre é instituinte na prática.

O Estado do Ceará apresenta algumas características que o tornam peculiar no âmbito da política educacional, constituindo-se interessante local de pesquisa. 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 caráter 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 prêmios, pelos elevados indicadores escolares, bem como pelos modelos de experiências bem sucedidas de gestão escolar. Nesse contexto, mostra-se relevante uma investigação sobre os desdobramentos da gestão democrática na escola pública da rede estadual de ensino cearense, frente aos paradoxos das políticas da área, na tentativa de desvelar o descompasso constituído pelos propósitos da agenda de governo e sua materialização no cotidiano da escola.

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, descentralização e autonomia. 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, autonomia 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.

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 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, 2002). 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, 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, quando poderia estar construindo, formando para a cidadania. Exalta-se o *“abrir as portas da escola à comunidade”*, e a multiplicação da *“promoção de eventos”*, propagando, assim, que a escola está fazendo e mantendo sua clientela satisfeita.

Foram essas duas dimensões contraditórias 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.

Estudos e pesquisas realizados no país sobre essa temática apontam o uso corrente da proposta de gestão democrática nas políticas educacionais nacional e locais sob várias denominações: gestão colegiada, participativa, compartilhada, que, em termos oficiais, intencionam um processo de valorização da escola, através da implantação de eleições de diretores e de instâncias colegiadas que viabilizem a vivência democrática na escola, com a participação da comunidade, assim como na ênfase da autonomia e descentralização do espaço escolar. No entanto, a própria literatura reconhece que a concretude de uma gestão democrática caracterizada com propósitos políticos e de articulação constante da comunidade local é bastante incipiente, dada em parte, dentre outros fatores, de ordem interna e externa à escola, às limitações postas pelas instâncias centrais, que, apesar de insistirem na importância de conceitos como democracia, descentralização, autonomia, participação, pouco investem em ações concretas para que se efetivem na prática. Quando muito, utilizam ações interessadas, fortemente rotuladas de democráticas (MENDONÇA, 2000; SOUZA, S., 2001; RAMOS, 2002).

Desse modo, 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, a fim de

compreendermos em que medida a gestão dita democrática tem, efetivamente, contribuído para ampliar/fortalecer/difícultar a participação de seus atores na condução da instituição escolar.

Nossas análises sugeriram que, entre o dito e o feito, a escola pública cearense vem legitimando, através de sua prática, elementos de um modelo gerencialista de gestão escolar, e tratando-os como gestão democrática, a partir do entendimento que esse modelo reserva à democracia. Representando assim um simulacro da democracia na escola, dado o entendimento atribuído aos princípios ditos democratizantes, perpassados continuamente no universo escolar. Estes princípios, conforme constatamos, estão internalizados nos que fazem à escola, na medida em que constitui senso comum a percepção hegemônica de que a gestão é democrática.

Entendemos que uma gestão democrática deve ser aquela que se constitua como um espaço plural de partilha de poder e negociação de acordos e consensos. Com base em diversos estudos (BASTOS, 2002; DOURADO, 2001; GRACINDO, 1995; HORA, 1994; LIMA, 2001; PRAIS, 1996), a gestão democrática é caracterizada como um processo em permanente construção, que tenha objetivo e práticas democráticas, com a existência de espaços e mecanismos que possibilitem a discussão entre os segmentos na condução dos rumos da escola de forma sustentável. Processo este que deve ser constantemente (re)alimentado nas ações dos atores, pois comporta a diversidade e também é passível de perdas, ganhos, erros, recuos que resultam das deliberações coletivas, e devem constituir pontos para fortalecer os propósitos da escola através de novas negociações entre os sujeitos.

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/difícultar a participação política na condução da instituição escolar? Qual o tipo de participação que se processa na “*dita*” gestão democrática? Qual a percepção dos segmentos escolares sobre o processo de vivência da gestão escolar?

Essa discussão mostra-se importante, pois se coaduna com a necessidade de reafirmarmos posições e revermos outras. É insuficiente apenas conhecer ou ter consciência do problema. É preciso ir além das justificativas, questionarmos o descompasso do movimento na prática, destacando que o debate e a discussão de diferentes realidades sempre apresentam novas composições que podem suscitar e delinear novos posicionamentos.

Tais questionamentos nos direcionaram a investigar a materialização da gestão democrática na escola pública cearense, através da observação de sua prática no cotidiano da escola e da percepção dos segmentos escolares na interlocução com os discursos oficiais, o que o fizemos pautado no referencial teórico-metodológico, o qual explicitamos a seguir.

2. Percurso teórico da pesquisa

Tomamos como referências teóricas ao estudo o conceito de Estado e hegemonia de Antônio Gramsci (1995), buscando suscitar o debate em torno das categorias: democracia (BOBBIO, 1986; CHAUÍ, 1997; SANTOS, 2001;

WEFFORT, 1992), participação (BARROSO, 1995; DEMO, 2001; LIMA, 2001; NOGUEIRA, 2004) e descentralização (AZEVEDO, 2002; SOUZA, M., 1997), subsídios necessários para uma reflexão do campo de tensão existente entre a retórica do discurso e o discurso da prática da gestão democrática que se constroem no universo escolar.

Compreendemos que uma gestão que se queira efetivamente democrática deve ter objetivos e propósitos democráticos na definição de suas políticas, na elaboração de seus planejamentos e no desenvolvimento e prática de sua gestão.

Segundo Gracindo (1995) os pontos constitutivos básicos da gestão democrática referem-se principalmente à:

a) escolha de dirigentes; b) forma colegiada e descentralizada de administração; c) relação entre a escola e a comunidade, com a decorrente participação popular; d) liberdade que é propiciada aos estudantes e professores para a organização de associações e grupos representativos (p. 150).

Assim, uma gestão democrática se respalda pela existência de mecanismos e instâncias colegiadas, que mesmo não sendo garantia de sua efetividade, são elementos fundamentais nesse processo; são ainda, espaços onde constantemente são postas em questão as “regras do jogo democrático” – como condição para superar formas autoritárias de poder que se fazem presentes no contexto social e permeiam a escola.

Nesse contexto, para compreender o processo de gestão democrática enquanto espaço plural de negociação de conflitos é necessário visualizar a escola como local de resistência e mudança, permeada por relações intra-escolares entre seus segmentos, onde valores e crenças são questionados e discutidos, a fim de que seja possível criar um novo senso comum, de uma gestão democrática, construída por uma prática social gerida entre seus atores.

A prática dessa situação vai ao encontro da construção de um novo paradigma emergente (SANTOS, 2001), pautado pelas dimensões de participação e solidariedade.

Nos apontamentos de Gramsci (1995) sobre hegemonia, ao entendê-la como uma forma de dominação que impõe uma concepção de mundo com base na coerção e no consentimento, ele foi capaz de perceber a permeabilidade da sociedade civil a outras concepções de mundo. E sendo a escola uma das instituições da sociedade civil, como os meios de comunicação, a religião a família, etc, a luta pela hegemonia ideológica pode ser absorvida como senso comum e tornar-se realidade, como também pode constituir-se em espaço para construção de uma contra-hegemonia.

Compreendendo que toda construção hegemônica está permeada por uma relação de forças (GRAMSCI, 1995), a construção de um processo de democratização da gestão escolar está no contorno de um movimento de idas e vindas – encontrando-se, na maioria dos casos (Estados e municípios) sujeita à vontade dos detentores do poder – e contando, em poucos casos, com a participação das forças progressistas da sociedade civil, podendo gerar apatia ou conformismo por parte dos diversos segmentos escolares, os quais se sentem à parte do processo, pois consideram que não foi uma conquista sua. Isso ocorre porque “os atores sociais que participam do debate nem sempre são os mesmos que constroem os movimentos, e aqueles que se comprometem com os movimentos nem sempre são os mesmos que constroem as práticas administrativas compartilhadas” (BASTOS, 2002, p.10).

Essa situação nos coloca diante da difícil construção hegemônica de uma gestão democrática que ocorra para além do plano das idéias e se efetive

na prática. No entanto, isto só será possível quando os setores excluídos estiverem organizados na sociedade civil e, assim, consigam tomar parte nas decisões do Estado e, portanto, nas políticas públicas, na construção, planejamento, desenvolvimento e prática de uma gestão participativa e democrática, com destaque para as necessidades mais efetivas dos que diretamente integram os citados setores. Esse entendimento implica pensar a construção hegemônica na perspectiva de um Estado ampliado (GRAMSCI, 1995), onde a sociedade civil organizada em defesa dos interesses sociais majoritários constitua-se a base do processo, firmando seus propósitos diante e como Estado. Isso significa o fortalecimento do processo democrático, ao mesmo tempo em que se busca articular Estado e sociedade civil, ou seja, conciliar a democracia representativa com outras formas de democracia participativa e/ou direta, associando-se o institucional e o social.

Essa dimensão democrática, com a ampliação da participação dos diversos atores na esfera pública configura o papel do Estado não mais de forma isolada, ou como árbitro de interesses antagônicos, mas como uma expressão de uma correlação de forças que ocorre na sociedade civil e política.

Levando esse contexto para nosso campo de estudo, temos no âmbito da proposta de gestão democrática nas escolas estaduais do Ceará essa possibilidade através da existência de mecanismos colegiados, como o Conselho Escolar e a seleção e eleição de diretores escolares. Tais mecanismos sugerem a ampliação do espaço democrático na escola, sendo este espaço resultante das constantes relações sociais que se dão em nível macro da sociedade e em nível micro no ambiente da escola, o que nos leva a

perceber que a escola pode gerar, no processo e desenvolvimento dessa prática, um fortalecimento real da participação política de seus atores, ou limitar esse encaminhamento. Exemplo disso é considerarmos apenas a dimensão política da democracia, reduzida ao voto, tal como a eleição de diretores. Esta última, tem pouco a contribuir com a escola caso não seja enriquecida com outras ações que dinamizem a participação dos atores na gestão. A construção de uma perspectiva de gestão democrática só faz sentido quando se fortalece a representatividade com outras formas de participação coletiva, quer através de instâncias colegiadas e/ou assembléias, quer através de fóruns deliberativos.

Ampliando o nosso entendimento sobre esse contexto, estamos assumindo o conceito ampliado de democracia de Bobbio (1987) no qual ele aborda uma extensão da idéia de democracia para além do sufrágio universal, considerando o aspecto político (direito ao voto) e o aspecto social, através da multiplicidade de instâncias, nas quais o indivíduo exerce o direito de voto, possibilitando a participação dos interessados nos mecanismos participativos. Para Bobbio (1987), falar de democratização de uma cidade/instituição significa considerar não apenas o número daqueles que votam, mas, sobretudo, onde se vota, e o que se vota.

A partir dessa assimilação, remetendo ao universo escolar, a democracia na e da escola se expressa nas condições efetivas de participação, através dos instrumentos colegiados, criados para envolver seus segmentos na condução de seu funcionamento, posto que “entre a forma extrema de democracia representativa e a forma extrema de democracia direta existe um continuum de reformas intermediárias” (BOBBIO, 1987 p. 37).

Nisso reside a nossa preocupação de visualizarmos, no campo de nossa pesquisa, em que medida essa proposta de gestão democrática tem, efetivamente, contribuído para ampliar e fortalecer procedimentos e atos participativos de seus atores. Isto em contraponto com a noção limitada da representatividade.

Assim, entendemos que uma gestão democrática se pauta sob a ótica da participação popular no interior da escola, com real possibilidade de interferência nas decisões dos seus rumos por parte dos atores que dela participam. Trata-se, pois, conforme Bobbio (1987), de uma das maneiras da escola, na condição de uma instituição social, contribuir para a construção da democracia social. Este cenário pressupõe uma amplitude da esfera pública para além da simples integração escola-família, devendo ser constituída por espaços representativos, em que seus diversos agentes tenham vez e voz, tanto no espaço micro da escola, como também em instâncias externas a ela, que possibilitem a tomada de decisões no âmbito do Estado – decisões estas que exercem influência direta e/ou indireta no espaço escolar.

O panorama acima nos remete a buscar o sentido da democracia na unidade escolar e que corresponde à necessária compreensão da complexidade do significado da “democracia” em um contexto macro da sociedade.

Essa reflexão nos coloca, segundo Bobbio (1987), diante da compreensão da democracia na esfera social, na qual o indivíduo é considerado na multiplicidade de seus *status*, na extensão das formas de poder ascendente (quase exclusivo da sociedade política), no campo da sociedade civil em suas várias articulações, da escola à fábrica.

No entanto, a dinâmica da democracia pode apontar algumas contradições. Conforme Bobbio (1986), a democracia representativa apresenta alguns obstáculos, dado que o “projeto político democrático foi idealizado para uma sociedade muito menos complexa que a de hoje” (p. 23.). Dentre os obstáculos destacam-se: o aparato burocrático, o governo dos técnicos e a “*ingovernabilidade*” da democracia, ou distância entre representantes e representados. Estes obstáculos devem ser considerados para que a existência real de uma gestão democrática não se esgote na implantação de procedimentos e/ou mecanismos ritualistas e formais de representação.

O “*aumento do aparato burocrático*” apresenta-se incompatível com práticas democráticas, pois, segundo Bobbio (1986, p.34), “Todos os estados que se tornaram mais democráticos tornaram-se ao mesmo tempo mais burocráticos, pois o processo de burocratização foi em boa parte uma consequência do processo de democratização”. Ou seja, a partir da ampliação do voto a todas as camadas da sociedade, o Estado deu como resposta o aumento do aparato burocrático, através do “*estado de serviços*”, Estado “*social*”. Isso pode explicar as estruturas centralizadas de organismos públicos no Brasil, e entre eles a estrutura da educação.

Residem neste fato propostas dos agentes políticos em efetivar a descentralização e autonomia dos sistemas de ensino e das unidades escolares, como condições mínimas para realizar a gestão democrática. Entretanto, essa proposta apresenta um embate entre o proclamado e o realizado – uma vez que a simples criação de canais e/ou mecanismos de participação nas instâncias locais torna-se insuficiente sem uma profunda

alteração real nas diversas instâncias administrativas: federais, estaduais e municipais.

Exemplos concretos podem ser visualizados no âmbito escolar. Podemos citar os Conselhos Escolares, cujo poder de decisão, na maioria das vezes, fica restrito ao nível local da unidade escolar, relativo a questões de pouca importância (como as disciplinares) e sem que haja um efetivo poder deliberativo quanto aos seus rumos. Ou seja, a participação é limitada por normas centralizadas de instâncias superiores. Outro fato que podemos destacar refere-se ao processo de eleição direta para diretores escolares, em que, mesmo com a sua implantação em várias localidades², há casos de manobras que resultam no controle do cargo pelo poder local conservador. Assim, mesmo de modo disfarçado, o cargo continua sendo de “*confiança*”.

Essa situação apresenta-se contraditória à idéia de eleição e democracia, tal como exemplifica a legislação adotada no Estado do Ceará. Neste sentido, ao mesmo tempo em que o diretor é eleito pela comunidade escolar, devendo atender aos interesses dos seus eleitores, por ser, também, um funcionário da burocracia estatal, pode ser exonerado a qualquer momento sem justa causa e sem uma deliberação conjunta da comunidade que o elegeu. Vejamos o que diz a Lei 12.861 (Art. 7, § 1º) que regulamenta a eleição de diretores nas escolas públicas estaduais do Estado do Ceará:

A nomeação de que trata o caput deste artigo não retira a natureza jurídica do cargo de Diretor, podendo o Governador do Estado exonerar o ocupante do cargo em comissão, sempre que entender conveniente e oportuna a medida para a Administração.

² A exemplo dos Estados de Santa Catarina, Ceará, Pernambuco, do Distrito Federal, além de em inúmeros municípios brasileiros.

Outro obstáculo ao processo democrático reside na constituição do “*governo dos técnicos*”. Bobbio (1986, p. 34), alerta que “a democracia sustenta-se sobre a hipótese de que todos podem decidir a respeito de tudo. A tecnocracia, ao contrário, pretende que sejam convocados para decidir apenas aqueles poucos que detêm conhecimentos específicos”.

Insere-se neste contexto a diversidade de conflitos entre os sujeitos. No âmbito da sociedade, problemas cada vez mais complexos (inflação, concentração de renda, desemprego etc.) demandam pessoas que possuam qualificação específica para o trato dos mesmos e, portanto, são questões sobre as quais se considera que o cidadão comum tem pouco domínio, não podendo opinar. Existe, pois, uma dicotomia entre a tecnocracia e a democracia, já que “se o protagonista da sociedade industrial é o especialista, impossível que venha a ser o cidadão qualquer” (ibid, p.34).

Colocando essa situação no âmbito escolar, somos levados a indagar: quais as possibilidades reais de tomada de decisão? É um quadro conflitivo entre os diversos atores escolares nas relações internas da escola. O que há para ser decidido e com quem? Daí decorre que muitas vezes as decisões podem ficar centralizadas no diretor ou em grupos, tais como os problemas de natureza pedagógica, que, dada a sua complexidade, geralmente ficam a cargo apenas de professores e direção, uma vez que os pais são considerados “*pouco qualificados*” para lidar com eles. Pode ocorrer também que reivindicações trazidas pelos pais e moradores sejam excluídas, ou incluídas parcialmente.

Quanto à “*ingovernabilidade democrática*” ou distância *entre representantes e representados*, Bobbio (1986, p.36) argumenta que “a

democracia tem a demanda fácil e a resposta difícil” – o que implica dizer segundo o mesmo, que as demandas da sociedade civil são mais numerosas, urgentes e onerosas, e fazem com que o sistema político, por mais eficiente que seja, não consiga dar respostas adequadas a estas demandas, tomando, por sua vez, opções drásticas.

Essa situação nos leva a refletir sobre a fragilidade de uma prática democrática na escola. Concordamos com as colocações de Bobbio (1986), quanto à dificuldade da democracia na sociedade complexa que temos. Entretanto, ampliando seus argumentos, a democratização de instituições, entre elas a escola, traz em seu bojo traços de subordinação de interesses imediatos do sistema político – atrelados em sua maior parte aos ditames do capital e do mercado, na correlação de forças de interesses diversos. Neste sentido, Chauí (1997) também reconhece tais obstáculos, ressaltando que as condições sociais e políticas contemporâneas são incompatíveis com a democracia. Porém, argumenta que duas outras razões diversas devem ser consideradas no crescimento de instituições antidemocráticas:

De um lado, o aumento da força organizacional decorre daquilo que se convencionou designar como “racionalidade” capitalista, isto é, das exigências para a valorização do valor em escala mundial. De outro lado, a mais importante, a ampliação burocrática e tecnocrática, longe de ser consequência imprevista da ampliação democrática, é a resposta encontrada pelas classes dominantes para impedir a democratização (p. 188-189).

Esse argumento nos permite concordar com Bobbio no que se refere à existência dos obstáculos da democracia. No entanto, as colocações de Chauí (1997), ampliam o debate numa perspectiva visível da realidade presente, uma vez que, para esta autora, os projetos popular-democráticos usam da burocracia e tecnocracia em nome de princípios racionais do funcionamento de

uma sociedade complexa, ou melhor, as utilizam como forma de controlar as exigências democráticas.

Isso nos permite visualizar o contexto em que tem se dado às reformas educacionais, sobretudo em determinados projetos que se proclamam como “*democratizantes*” – que com propostas de descentralização, muitas vezes acabam por centralizar o controle do processo, reduzindo, obviamente, a participação social de seus atores.

Nesse sentido, os “*paradoxos*” não são da democracia, mas da democracia nas sociedades de classe, nas quais as “classes dominantes, finalmente, descobriram que o consenso é mais eficaz do que a pura coerção” (ibid, p.191).

Uma sociedade democrática se define pela real participação da sociedade organizada nos mecanismos de controle de decisão em aspectos políticos, econômicos e sociais, aliados, quando preciso, de práticas de democracia direta e participativa, a fim de ampliar o espaço de discussão e debate. Entretanto, nas sociedades atuais, é visível um cenário de hegemonia do individualismo consumista, proveniente de uma concepção liberal – que tem como um de seus pressupostos o formalismo da democracia, restrita ao sistema político, reduzida ao voto e delegação despolitizada do exercício do poder.

Chauí (1997) apresenta um conjunto de critérios políticos e sociais que delineiam a democracia liberal, afirmando que:

A peculiaridade liberal está em tomar a democracia estritamente como um sistema político que repousa sobre os postulados institucionais que se seguem, tidos então, como condições da democracia: 1) a legitimidade do poder é assegurada pelo fato de os dirigentes serem obtidos pela consulta popular periódica, onde a ênfase recai sobre a vontade majoritária [...];2)a eleição pressupõe a competição

entre posições diversas, sejam elas de homens, grupos ou partidos [...]; 3) a competição pressupõe a publicidade das opiniões e liberdade de expressão [...]; 4) a repetição da consulta em intervalos regulares visa proteger a minoria garantindo sua participação em assembléias onde se decidem as questões de interesse público, e visa proteger a maioria contra o risco de perpetuação de um grupo no poder [...]; 5) a potência política é limitada pelo judiciário, que não só garante a integridade do cidadão face aos governantes, como ainda garante a integridade do sistema contra a tirania, submetendo o próprio poder à lei, isto é, à Constituição [...] (p.140-141).

Esse quadro nos coloca diante da realidade presente, ou seja, qual perspectiva de democracia tem nossa sociedade atual? É uma pergunta que demanda reflexão: de um lado temos a defesa da liberdade política, do individualismo e da lógica do mercado capitalista; e de outro, a defesa da igualdade social, associada à participação política e partilha de poder.

Weffort (1992) argumenta que estamos distantes de uma democracia social, mesmo que a Constituição de 1988 tenha garantido os direitos políticos e também os direitos sociais, como também a garantia da organização dos diversos segmentos sociais. E acrescenta que vivemos o regime da democracia liberal regulatória da sociedade civil, cuja saída ocorrerá apenas na medida em que aumentarem a organização e a participação populares. Entretanto, a democratização, vista como um processo (COUTINHO, 2002) deve se constituir pela constante relação dialética, criando espaços socializados de partilha de poder.

É inegável a importância da democracia representativa, enquanto conquista política da classe trabalhadora. No entanto, a prática tem demonstrado que a realidade já não comporta apenas ela, quando se pensa em condições efetivas capazes de reconhecer as demandas contínuas dos atores sociais.

Assim, concordamos com Santos (2003) ao afirmar que a democracia representativa deve ser apropriada pelo campo social da emancipação, através da articulação com a democracia participativa. O que significa uma ruptura com a democracia liberal, por meio do exercício de novas formas de cidadania e democracia. Não se pode pensar apenas em direitos e deveres numa política vertical entre os cidadãos e o Estado. Uma via de mão única. Viabilizar essa ruptura é tarefa árdua, como sabemos, mas a *“utopia”* é que move o mundo e deve ser um objetivo. Essa repolitização recai sobremaneira em se pensar a cidadania sob o prisma da coletividade, daí que ultrapassa o sujeito individual, expressão da democracia liberal, e direciona a formação do sujeito coletivo, ou seja, de uma nova cidadania que:

Tanto se constitui na obrigação política vertical entre cidadãos e Estado, como na obrigação política horizontal entre cidadãos. Com isso, revaloriza-se o princípio da comunidade e, com ele, a idéia da igualdade sem mesmidade, a idéia de autonomia e a idéia de solidariedade (SANTOS, 2003, p. 277-278).

Nessa perspectiva, compreendemos que a ampliação do espaço democrático na escola implica pensarmos a gestão democrática enquanto espaço plural de negociação de conflitos, interesses, através da participação política de direito (democracia representativa) e da democracia com partilha de poder. Isso direciona a necessária politização do sujeito coletivo, ou seja, mobilizado, organizado na defesa de objetivos prioritários da coletividade, o que “significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada” (ibid, p.271). Caso em que no âmbito de nosso objeto de estudo, a escola, já tendo os espaços dessa ampliação, pode impulsionar as micro-rupturas no seu universo através do exercício de práticas de politização, e daí entra em pauta a perspectiva dessa nova cidadania (SANTOS, 2003) construída no seu interior, que deve circular

em todas as instâncias da escola, desde o porteiro ao diretor/a. Se o contrário acontece, então se privilegia, ainda, a inserção individual dos sujeitos, enquanto parceiros e colaboradores, portanto, longe de cumprirem a função social da escola, pois, concordando com Saviani (1983) a função política da educação obtém êxito quando se realiza enquanto função pedagógica.

Tomando como exemplo a escola, a participação da população na tomada de decisões vai ao encontro de uma concepção ampliada de Estado, por meio da qual a sociedade possui o controle democrático do Estado, através de diversos processos que envolvem a ação escolar, tais como a eleição de diretores, aliada a outras formas de participação como os conselhos escolares, assembléias e/ou fóruns escolares:

À medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade.[...].Tal relevância fundamenta-se na necessidade do controle democrático do Estado por parte da população, no sentido de provimento de serviços coletivos em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do Poder Público e de acordo com os interesses da sociedade. [...]a democratização da escola pública deve implicar não apenas o acesso da população a seus serviços, mas também a participação desta na tomada de decisões que dizem respeito a seus interesses, o que inclui o envolvimento do processo de escolha de seus dirigentes (PARO, 2003, p.26-27).

Nessa perspectiva, no que se refere à escola pública brasileira, a via eleitoral com a participação dos atores escolares tem sido considerada como fator de democratização da escola, superando o tradicional clientelismo de indicação política dos dirigentes escolares. Concordando com Paro (2003) e Dourado (2002), podemos afirmar que a eleição em si é insuficiente para garantir a democracia, mas com certeza interfere em seu curso, contribuindo para que o/a diretor/a possa exercer o exercício de seu cargo de uma maneira mais ou menos democrática, ampliando e impulsionando o compromisso

coletivo de todos os envolvidos, devendo interagir com outras instâncias colegiadas, em que a participação nas decisões se constitua um processo de deliberação partilhada de poderes.

Podemos dizer com isso que a democracia social se expressa na escola por meio da vontade e da organização coletiva, ou seja, através da gestão colegiada. Esta é caracterizada na prática democrática de decisões (PRAIS, 1996), capaz de garantir a participação de todos os membros da comunidade escolar, os quais assumem o papel de co-responsáveis no projeto educativo da escola e da comunidade local. Com isso, compreendemos a gestão colegiada como espaço plural de negociação de conflitos, articulando as múltiplas determinações presentes no real em termos dialéticos. Portanto, o diretor escolar deixará de ser o centro do processo, para ser o coordenador do mesmo. Exige-se nessa postura um diretor-educador (HORA, 1994; PRAIS, 1996), que compreenda a dimensão política de sua ação, respaldada na ação participativa, rompendo com uma rotina alienada e recuperando o papel do diretor no processo educativo, ou como diria Gramsci, exercendo as funções de um intelectual (especialista + político).

Embora, mesmo com a eleição, possa existir, ainda, diretor/a autoritário/a, o que se espera é a existência de um/a diretor/a com uma postura de educador/a, capaz de articular a dimensão política numa perspectiva coletiva. Nessas condições, a eleição tem como virtude a possibilidade de abertura ao debate, de colocar os vários segmentos em confronto constante com posições diferentes, mas que podem coadunar num projeto coletivo, em que a cultura da participação se construa no dia-a-dia, e os sujeitos sejam capazes de pressionar o/a diretor/a no sentido da mobilização e compromisso

com a participação efetiva de todos, rumo a um processo verdadeiramente democrático. Mas que tal processo seja fortalecido com as instâncias colegiadas num trabalho conjunto.

É importante ressaltar que não é o/a diretor/a que deve “*permitir*” a participação, pois isso contradiz um processo democrático, mas a condução do exercício de sua função como coordenador/a de um processo de gestão, que pode dificultar ou facilitar os procedimentos participativos, pois é impossível a construção democrática com pessoas autoritárias conduzindo a gestão.

No entanto, fazendo um quadro geral do processo de democratização da e na escola, visualizamos em nosso país o embate entre o proclamado e o realizado. Governos auto-intitulados social-democratas fazem investimentos maciços em áreas como educação e saúde com o propósito de melhorarem o acesso e a qualidade às respectivas políticas. A democratização da educação, segundo os órgãos oficiais, pauta-se na ampliação de vagas nas escolas e pela ampliação do poder local através de mecanismos de descentralização e participação – que, embora nos documentos oficiais manifeste uma versão bastante próxima de uma democracia social (tal como almeja setores progressistas da sociedade civil organizada), o reflexo do que ocorre na prática se reveste de parâmetros pautados por uma democracia liberal, modelada pelo individualismo e a lógica do mercado.

Na política educacional brasileira das últimas décadas é possível localizar orientações pautadas nos pressupostos da democracia liberal, tais como: a) eleições de diretores escolares – nas quais, embora ocorra a escolha livre pela população, pode servir para o fortalecimento do aparato tradicional (ex. a livre nomeação e exoneração do diretor pelo Estado); b) o Plano de

Desenvolvimento da Escola (PDE) pautado por um modelo gerencial, através da maximização de recursos, centrado no controle de insumos escolares – enfatizando, portanto, as leis de mercado. Além disso, a operacionalização do PDE se dá de forma isolada, competindo a cada um dos sujeitos escolares responder aos prepostos do plano em prazos pré-determinados; c) a gestão colegiada, em que os dirigentes assumem o papel de “*gerentes*” educacionais e os órgãos colegiados assumem caráter minimalista - focalizada numa perspectiva de descentralização de ações no espaço escolar, limitada a controle de interesses imediatos do aparato político; d) a conseqüente “*autonomia delegada*” e circunscrita apenas aos recursos – porém, definida *a priori* pela administração central.

No contexto de uma concepção de democracia social, bandeira de luta de educadores e de setores progressistas da sociedade civil organizada busca-se uma proposta que tenha como princípio a ampliação efetiva da esfera pública através da participação real de seus atores. Os indicadores de tal perspectiva podem ser visualizados em diversas situações, das quais destacamos: a) eleições de diretores escolares – pautados por processos transparentes e sem interferência do poder estatal, bem como o controle democrático da comunidade escolar no seu planejamento e exercício; b) construção de um projeto político-pedagógico com base na função social da escola, realizado com a participação efetiva da comunidade escolar – onde todos são considerados sujeitos de um processo que fortalece a dimensão política e social em relação à ação pedagógica da escola; c) gestão colegiada, caracterizada por diretores/as educadores/as aliados ao diálogo constante com os órgãos colegiados (com função deliberativa, consultiva e normativa); d) e

autonomia administrativa, financeira e, sobretudo, pedagógica – o que implica a maior participação possível e compromisso de todos que integram o espaço escolar.

Vinculada à luta pela ampliação da democracia, a participação coloca-se como eixo principal desse processo. Porém, a simples existência de *“participação”* nem sempre significa espaço efetivamente democrático. Isso se deve aos muitos significados e tipos de participação assumidos e vivenciados em nossa sociedade.

Para tanto, faremos algumas discussões sobre o conceito de participação e de sua operacionalização, a fim de compreendermos sua articulação com nosso objeto de estudo.

É fato que o tema da participação está na pauta da sociedade atual, tornando-se impossível ignorá-la quando se pensa na ampliação do espaço democrático. Entram em cena diferentes conotações ideológicas de participação, expressas na formalidade e/ou na prática, que vão desde o *“fazer parte”* a formas de exercício concreto de processos decisórios compartilhados.

Na medida em que a participação assume lugar na administração pública, vem também ocupando espaço na educação, e especificamente na escola, sobretudo nos textos e documentos oficiais no que se refere à política educacional, tais como registrados na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN nº 9394/96, por meio do reconhecimento da sua necessidade e a previsão de instâncias e mecanismos colegiados, mas que, na prática, podem se orientar por múltiplos propósitos.

Assim, temos a participação na educação e na escola consagrada como direito e como instrumento de realização da democracia (LIMA, 2001).

Dessa forma, “conquistada como princípio e consagrada enquanto direito, a participação *deve* constituir uma prática *normal, esperada* e institucionalmente *justificada*” (ibid, p. 71, grifos do autor).

Nesse contexto, apesar da participação ser “*esperada* e institucionalmente *justificada*”, nem sempre sua ação se conduz nesse sentido. Portanto, concordamos com Lima (2001) na análise dessa colocação, o qual argumenta que, para além do plano teórico das orientações formais-legais, a participação na escola, enquanto ação, sujeita-se às múltiplas determinações, transitando nas orientações externas e/ou internas, como fenômeno social e político, com base em objetivos, interesses e estratégias nem sempre consensuais. Tais situações nos colocam diante do entendimento de que a participação é um exercício que se conquista e se repõe constantemente. Como aborda Demo (2001), participação é conquista, e como tal não pode ser entendida como dádiva, concessão ou como algo pré-existente. É algo que se constrói continuamente pelos sujeitos participantes.

Enquanto base conceitual, o processo participativo (DEMO, 2001) se constrói na potencialidade do outro em co-gerir seu destino, sem populismo, nem provincianismos. O que implica que a cultura democrática ocorre pela naturalidade do funcionamento de processos participativos, marcados pelo acesso aberto ao poder, e, sobretudo no exercício constante de regras comuns de jogo, na negociação das divergências.

Gandin (1997) estabelece a diferença entre três níveis de participação. O primeiro seria a participação dos envolvidos na execução do trabalho, sem terem contribuído no planejamento de seus objetivos. O segundo nível seria decidir sobre aspectos menores, realizando a escolha entre alternativas já

traçadas. O terceiro nível seria a construção da proposta em conjunto (planejamento, decisão e execução) entre seus atores. Este último nível tem sido difícil de ocorrer, tanto por fatores internos quanto por fatores externos à instituição escolar.

Nesse âmbito, consideramos que o exercício democrático é um processo lento, gradual, e inacabado. Mas que existe um anseio das pessoas de que o processo ocorra de forma imediata e sem conflitos. O processo é tão essencial quanto frágil, demandando muito trabalho. A oportunidade de todos opinarem, comparecerem, decidirem juntos ocasiona, por vezes, cansaço e descrédito no reconhecimento da democracia. Entretanto, são os conflitos, divergências e discussões que levam ao problema comum e seu possível direcionamento. Pois, se tudo fosse *“harmonia”*, seria desnecessário o espaço para o debate (DEMO, 2001; NOGUEIRA, 2004).

Isso tudo se reflete, também, na construção do exercício democrático na escola como um processo lento e complexo, que para se materializar como prática efetiva exige dos envolvidos o compromisso de, no diálogo, discussão e negociação de conflitos internos, interagirem na construção de ações efetivas de trabalho coletivo. Ações estas que devem começar na extensão desse movimento, conciliando práticas de democracia representativa (eleição de diretores escolares) com democracia participativa, através do diálogo, negociação com as instâncias colegiadas.

Sobre a participação na gestão das organizações educacionais, Barroso (1995) argumenta que o aparente consenso sobre a necessidade de *“aumentar a participação”* oculta divergências quanto às razões políticas e administrativas de tal fato. Além do que, segundo o mesmo, a redistribuição de

poder pelo Estado, centrado, na maioria das vezes, nos processos de “*descentralização da administração da educação*” (política educativa local e de gestão do sistema), de “*gestão centrada na escola*” (reforço da autonomia e abertura à participação), e de “*gestão participativa*” (criação de estrutura e processos na tomada de decisões) apresenta característica antagônica e concorrencial, mantendo, por parte desse processo aparente de participação, o controle do Estado e da Administração Central no funcionamento e garantia de adequação a seus objetivos. Essa situação caracteriza o necessário desvelamento da retórica e da ação, podendo direcionar a gestão escolar numa perspectiva real de democracia ampliada.

Barroso (1995) ressalta que a participação é “*um modo de vida*”, devendo ser compreendida como um processo contínuo através do equilíbrio dinâmico entre a instância central e local, bem como entre os diversos segmentos escolares. Para tanto, propõe a construção de uma “*cultura de participação*” na escola, entendida como “o reconhecimento, por todos os membros da organização e pelos seus dirigentes, da participação como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas” (ibid, p.10).

Compreendemos a participação como um processo constante e inacabado, com idas e vindas, e sempre em construção, ou no dizer de Demo (2001), uma conquista processual. Para que a mesma se faça presente, é necessário aos diversos segmentos irem forjando espaços de diálogo e debate numa relação dialética entre diversos pontos de vista e idéias.

A participação pode ocupar diversos espaços e situações na sociedade e mesmo nas organizações, como é o caso da escola; mecanismos e instâncias são criados para “*dar vida*” ao processo democrático. É neste

sentido que Demo (2001) cita alguns canais de participação: *organização da sociedade civil* (tais como a organização sindical, partidária); *planejamento participativo* (entendido como possibilidade concreta de enfrentar problemas em nível localizado); *educação como formação para a cidadania* (colocando a educação com função política, social e pedagógica no processo formativo da cidadania); *cultura como processo de identificação comunitária* (contexto próprio da motivação); *processo de conquista de direitos* (sobretudo sociais, na prática).

Seguindo este raciocínio de participação em constante desenvolvimento, Barroso (1995) argumenta que no caso da escola, a gestão participativa aplica-se, em seu conjunto, na definição de políticas, planejamento e execução, e em todo o contexto social e pedagógico da escola. O mesmo ressalta a importância de instâncias coletivas, criadas legalmente (ex. Conselhos Escolares) – que podem ter influência decisiva na vida democrática da escola, mas acrescenta que a existência de uma “*cultura da participação*” na escola é algo essencial:

Pela maneira como se realiza a interação quotidiana entre os diversos membros da organização e pelos modos como se decide, se organiza e se realiza o trabalho, desde a sala de aula, à escola no seu conjunto e à sua relação com a sociedade local (p.13).

Essa interatividade constante entre os sujeitos demanda uma concepção, conforme Demo (2001), de que a “*participação é exercício democrático*”, e que a mesma traz problemas, riscos, negociações – devendo permear a dimensão política, social e econômica.

Sobre a dificuldade de se construir a democracia, que, conseqüentemente, traz em seu bojo a perspectiva de participação, Demo (2001) destaca a importância da vivência das regras do jogo democrático e

acrescenta que só o exercício pode criar o hábito e modificar vícios existentes em tal processo, como por exemplo, nas eleições:

Democracia dá muito trabalho.[...] Facilmente emerge o cansaço e a decepção, até mesmo o reconhecimento afoito de que democracia não leva a nada.[...] Onde nunca se discutiram os problemas em comum, o primeiro impacto será desordenado. O processo de eleição também é complexo e frágil, demorando muito a se obterem fórmulas aceitas em comum e respeitadas. Podem facilmente predominar vícios de corrupção eleitoral, antes da eleição, durante e depois, bem como o vazio de lideranças competentes, ou a intromissão de forças externas e estranhas. Democracia é uma planta tão essencial, quanto frágil (p.72-73).

Esse quadro, no âmbito da escola, tem conotações semelhantes, uma vez que somente a perseverança na prática participativa poderá conduzir ao amadurecimento dos sujeitos envolvidos no universo escolar – discutindo e dialogando os problemas comuns nos espaços e processos participativos. Ou no dizer de Santos (2003), é pelo fracasso que se ressalta a necessidade de continuar no combate.

Diante da demanda de participação, vale pontuar, de acordo com Paro (1997), que a gestão democrática na escola pode apresentar alguns condicionantes internos e externos à própria, que, aliados à via eleitoral, conduzirão à ampliação e/ou criarão obstáculos na democratização da gestão escolar. Entre os internos, destacam-se: a) os *condicionantes institucionais*, em que a eleição de diretores assume importância ao relacionar seus efeitos com outros mecanismos participativos da escola (Conselho Escolar, Grêmio Estudantil, Associação de Pais etc) focalizando a distribuição de poder e da autoridade na instituição, bem como as relações que se estabelecem entre a escola e os órgãos superiores; b) os *condicionantes político-sociais*, que se referem à multiplicidade de interesses dos diferentes grupos no interior da escola (professores, alunos, direção, funcionários, pais); c) *condicionantes*

materiais, que refletem as condições objetivas de trabalho; d) *condicionantes ideológicos*, entendidos como as crenças e concepções sedimentadas na prática e comportamento das pessoas. Quanto aos determinantes externos, em relação à comunidade, encontramos: a) *condições objetivas* (econômicas e materiais) de vida da população; b) *condicionantes culturais* sedimentados pelo “desinteresse” da população em participar; c) e a *distância de mecanismos coletivos* existentes em ambiente social aproximarem-se da escola.

Todos esses fatores citados são dados essenciais para a construção da democratização da gestão escolar, pois a escola deve ser vista em sua totalidade, composta por partes interligadas, a exemplo da dimensão administrativa, pedagógica, financeira, comunitária e, sobretudo, das relações que se estabelecem entre os diversos segmentos no seu espaço interno e externo. Daí que a gestão democrática na escola pode se constituir numa realidade, na medida em que houver a combinação e articulação dos diversos mecanismos democratizantes. Neste mesmo contexto, a eleição de diretores pode propiciar um ambiente mais democrático na escola, desde que sejam considerados todos os espaços participativos e a educação escolar seja vista como um processo que se realiza em seu conjunto (ensino-aprendizagem, sala de aula, relações sociais internas e externas, comportamentos e atitudes que expressem a cidadania e a coletividade).

Essa discussão conceitual suscita a questão operacional da participação na escola. Para tanto, pontuamos, dentre as muitas modalidades presentes na literatura pertinente, aquelas que julgamos ir ao encontro de nosso objeto de estudo. De um lado, a participação política, que julgamos corresponder a uma perspectiva democrática da gestão escolar. De outro, a

participação colaborativa/produtiva implícita nas entrelinhas do discurso oficial e muito presente em nossas escolas.

A participação política se caracteriza como prática coletiva na negociação de divergências, tornando como horizonte a organização da vida social como um todo. Dessa forma, “indivíduos e grupos interferem para fazer com que diferenças e interesses se explicitem num terreno comum organizado por leis e instituições, bem como para fazer com que o poder se democratize e seja compartilhado” (NOGUEIRA, 2004, p. 133).

Na escola, a participação política supera o simples “*pertencimento*”, constituindo-se num exercício de poder compartilhado nos processos de planejamento, execução e avaliação. Esta participação, também supera o simples ato de votar, e se concilia com a organização colegiada como espaço de discussão, análise, reflexão e negociação de conflitos em prol de um projeto coletivo de escola.

Na perspectiva da participação política, os cidadãos são os protagonistas, de modo que:

Se distinguirão entre si não à base das categorias que representam, mas à base das diversas visões globalizantes dos problemas que conseguiram formar, visões globalizantes estas que cada um possui por pertencer não a esta ou àquela categoria, mas a este ou àquele movimento político (BOBBIO, 1986, p.63).

Assim, a participação política sugere que os interesses e idéias de indivíduos e grupos se focalizem, tendo como eixo a organização da vida coletiva, através da negociação de acordos e/ou consensos. Entretanto, no contexto da sociedade moderna, moldada pelos ditames capitalistas, esse tipo de participação sofre um deslocamento do seu caráter político de recriação social para vincular-se a interesses particulares:

Há uma espécie de tendência objetiva que força a que a participação deixe de ser pensada como recurso vital para a recriação do social, a fundação de novos estados ou a instituição de formas mais democráticas e civilizadas de convivência, e passe a ser pensada como um meio para a inversão de prioridades governamentais e transferência de custos gerenciais. A participação tende a converter-se em um instrumento para solidarizar governantes e governados, para aliviar e agilizar a ação governamental, para compartilhar custos e decisões, para reduzir atritos entre governo e sociedade (NOGUEIRA, 2004, p. 140-141).

Esse quadro converte a participação num recurso gerencial, ou conforme Nogueira (2004), em participação gerencial, cujo propósito é legitimar ou viabilizar a reprodução política e eleitoral de governos ou partidos. A ampliação de espaços participativos na sociedade vigente contém elementos democratizantes, pois busca promover a comunicação entre governantes e governados para conhecer as demandas da sociedade. No entanto, em grande parte, esses espaços podem ser controlados, administrados como meio de evitar conflitos e à sociedade pode ser destinada apenas deliberações periféricas.

Na escola, a participação gerencial assume feições de controle e direcionamento. Ela é uma participação desprovida do caráter político, ou como afirma Lima (2001), uma participação como técnica de gestão, para a promoção da eficácia e eficiência. Essa situação reforça o controle interno das relações que se estabelecem entre os sujeitos, bem como a tentativa de se estabelecer o consenso. É, portanto, uma participação funcional, produtiva, em que os sujeitos têm autonomia de execução nas ações, mas sem eliminação de mecanismos de controle. Configura-se no *“estar junto”*, *“fazer parte”*, uma convivência de respeito, adesão e aparente harmonia, ou *“integração e colaboração*, e não representação e intervenção política, com vencedores e

vencidos, numa luta democrática entre distintos projectos e interesses” (ibid, p.133).

Seguramente, faz-se necessário desocultar os propósitos presentes nas muitas faces que a participação vem assumindo na escola, pois com maior freqüência, esses propósitos têm sido utilizados como “instrumentos essenciais de uma política de modernização e racionalização, como metáforas capazes de dissimular conflitos, de acentuar a igualdade, o consenso e a harmonia, como resultados ou artefactos, e não como processos e construções colectivas” (ibid, p.134).

Uma participação política assente numa construção coletiva, possibilita a descentralização de poderes, no contexto em que se insere, o que pode impulsionar a democratização dos espaços locais. Frequentemente em pauta no cenário nacional, as formas de descentralização variam bastante, de acordo com o teor nem sempre democrático e/ou como participação política.

A ênfase na mobilização e participação da sociedade civil é colocada como condição necessária no sentido de democratizar os espaços locais, dentre estes a escola. E um dos requisitos usados pela máquina governamental tem sido a descentralização – disseminada nas políticas educacionais, sobretudo na década de 1990 no Brasil, cujo discurso recai sobre a necessidade de um padrão de intervenção descentralizado em vários níveis, transferindo às unidades locais poderes no encaminhamento das políticas, a partir de mecanismos participativos na tomada de decisão e gestão das políticas.

Entretanto, conforme Souza, M. (1997), o exame conceitual do termo “*descentralização*” aponta evidências de um fenômeno multifacetado e plural,

com formas diferenciadas de expressão, de acordo com as especificidades da arena em que está sendo implantado. Tal movimento, muito mais que a simples defesa de processos democráticos, manifesta-se particularmente em consonância com a dinâmica do novo capitalismo, decorrente de transformações nos processos de globalização e fragmentação de atividades econômicas e territoriais.

Souza, M. (1997), em estudo teórico sobre o tema, argumenta que a questão da efetividade do processo de descentralização vem contemplando três aspectos: de natureza financeira, institucional e organizacional. Dentre estes aspectos, o foco de maior questionamento, segundo o autor, reside no campo financeiro, no que se refere à transferência de recursos aos governos locais, situação esta que ainda vem comportando limitações quanto à autonomia do poder local em cumprir um papel efetivo. No plano político institucional, o debate contempla, de um lado, a importância da competição intergovernamental e a adoção de posturas empreendedoras na administração das municipalidades, na promoção dos desenvolvimentos locais e nacional. De outro, a sensibilização/mobilização via sociedade organizada, tais como novas formas de representação local (representantes de usuários, comissões de consulta, conselhos etc.), com o intuito proclamado de realizar o controle social das políticas. No plano administrativo (Castro apud Souza, 1997) ressalta que as experiências apontam a importância da gradualidade e flexibilidade, nas quais se insere a capacitação crescente dos poderes locais e regionais para o cumprimento das novas atribuições.

A realidade, no entanto, aponta ambigüidade no cenário da descentralização, que pode apresentar, conforme Souza, M. (1997), uma

perspectiva neoliberal (transferência de competências), que entre suas características se destacam a desregulamentação, descentralização/desconcentração, fragmentação do social, indivíduo/mercado, etc; ou uma perspectiva social-democrata (reestruturação do poder), cujas características se voltam para a municipalização, sociedade solidária e organizada, novas formas de organização do político, coletivo/Estado.

É importante salientar, nesse contexto, dentre os estudos de muitos analistas do tema, a distinção entre desconcentração e descentralização. Segundo Casassus (1995), a desconcentração visa assegurar a eficácia do poder central, enquanto a descentralização objetiva assegurar a eficácia do poder local.

A este respeito, Barroso (2001) faz uma diferença básica entre *descentralização*, que obriga a existência de um órgão (com forte participação local) independente da tutela da administração central ou regional, com legitimidade própria de poder e competências para gerir seus recursos, o que, por sua vez, é o contrário da *desconcentração*, em que as decisões são tuteladas e dependentes da administração central.

Os argumentos expostos se complementam com numa perspectiva mais ampla sobre a descentralização, feita por Azevedo (2004), em abordagem teórica dos diversos estudiosos do assunto, a qual identifica dois pólos de conceituação, cuja diferença reside uma dimensão política ou democrático-participativa, e uma dimensão economicista-instrumental. Ainda, segunda a autora, as abordagens do primeiro pólo (variando do comunitarismo até posturas neomarxistas) têm como ponto comum a identificação da descentralização com o papel das instâncias locais no processo de

consolidação de estruturas democráticas. O segundo pólo tem base nas orientações neoliberais, em que a descentralização constitui-se como princípio da reforma administrativa do Estado, com o modelo gerencial da gestão pública.

O panorama acima coloca, em linhas gerais, as múltiplas conotações que a descentralização pode assumir no cenário atual. Considerando que o discurso político, de modo geral, e no nosso caso específico, o discurso das elites que vêm governando o Estado do Ceará proclama uma perspectiva democrática, com amplo alargamento do espaço público. Sendo assim, é interessante conhecer em que medida isso vem repercutindo no micro espaço da escola. Esse conhecimento pode nos permitir compreender os conflitos presentes na materialidade da gestão democrática da escola diante do proclamado e do realizado, a partir da compreensão de que ela se insere num espaço amplo, em que estão presentes interesses diversos e cujo desafio para a sociedade civil é *“reinventar utopias”* capazes de forjar espaços que, efetivamente, contribuam para o avanço democrático no contexto micro e macro de nossa sociedade.

Temos consciência de que os problemas de democratização da gestão se inserem num contexto muito mais amplo do que a escola, no que se refere às políticas educacionais, e às próprias relações no âmbito do Estado e sociedade civil organizada – é necessário o fortalecimento de ações efetivas de participação em decisões mais amplas, que viabilizem mudanças de direito e de fato.

No entanto, a escola ganha importância como micro espaço do sistema ao se investigar a materialidade da democratização da gestão escolar,

buscando identificar em que medida tem se dado às relações intra e extras escolares (entre os seus sujeitos, e entre estes e a secretaria de educação), no sentido de consolidar uma gestão democrática. Neste ponto, concordamos com Vieira (2001) quando afirma ser a escola um dos espaços de mudanças das organizações sociais frente ao redimensionamento sociopolítico de seu papel.

A partir, pois, da conceituação teórica aqui apresentada, desenvolvemos o estudo de caso da gestão em duas escolas cearenses, conforme os procedimentos metodológicos descritos a seguir.

3. Procedimentos Metodológicos

A condução desta pesquisa toma por enfoque paradigmático uma perspectiva histórico-dialética (TRIVIÑOS, 1987), por compreender a educação como um processo dinâmico, em que sujeito e objeto se inter-relacionam. Portanto, a gestão democrática se insere num contexto muito mais amplo do que o espaço escolar, dentro da sociedade e nas relações que estabelece com a mesma. Sendo assim, a escola é um dos espaços para onde convergem interesses diversos, podendo simultaneamente reproduzir e/ou gestar novas ações sociais, uma vez que os atores do processo são sujeitos em movimento, capazes de intervir no seu contexto, visualizando seus limites, e procurando constantemente sua superação.

Sob esse prisma, a pesquisa caracteriza-se como um Estudo Comparativo de Casos de natureza descritivo-analítico, numa abordagem qualitativa, tendo como propósito investigar em que medida a gestão democrática vem se consolidando na prática da escola pública, o que nos

obriga a situar o contexto das políticas educacionais no Estado do Ceará com sua interlocução na escola.

Para este estudo, realizamos revisão bibliográfica dos principais conceitos sobre a gestão democrática na escola, de modo a termos os dados necessários para a análise da realidade empírica.

Realizamos a pesquisa em duas escolas da rede estadual, no município de Juazeiro do Norte, com a finalidade de apreender se de fato a gestão democrática vem se construindo na escola pública ou trata-se de um simulacro. Escolas essas com perfis diferenciados, comprovados pelo CREDE 19³. Uma, com perfil dito “*democrático*” e com bom desempenho de aproveitamento; outra, com obstáculos para realizar uma dita “*gestão democrática*” e com baixo rendimento escolar.

Assim, a pesquisa em duas situações diferentes teve como propósito conhecer os percalços da gestão democrática, dentro de um espaço cada vez mais contraditório, como é a escola. Procuramos desta forma, conhecer as circunstâncias peculiares de cada uma das instituições pesquisadas, mas sem perder de vista a percepção integral do nosso objeto de estudo.

A fim de compreender os propósitos da gestão democrática na escola cearense, bem como suas contradições, e em seguida associar aos achados da prática vivenciada nas escolas em estudo, foram analisados os seguintes documentos: a) Plano de Desenvolvimento Sustentável do Ceará 1995-1998; b) Plano de Desenvolvimento Sustentável do Ceará 1998-2002; e c) Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica do Ceará.

³ CREDE (Centro Regional de Desenvolvimento da Educação) Representante local da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. O CREDE 19 abrange os municípios de: Juazeiro do Norte, Barbalha, Farias Brito, Jardim, Caririaçu e Granjeiro.

3.1. Locais e sujeitos da pesquisa

Para escolha das escolas investigadas optamos por solicitar ao CREDE 19, junto ao Setor de Gestão e Planejamento Escolar, órgão este, responsável pelo acompanhamento do processo de gestão escolar nas escolas da rede estadual, que nos indicasse duas escolas: uma que apresentasse uma gestão dita mais democrática, de acordo com os parâmetros da política educacional cearense e com bons indicadores educacionais, e outra que apresentasse problemas na gestão e com baixo rendimento escolar, mas que ambas ofertassem o mesmo nível de ensino. Esse procedimento se justificou pelo fato de não atuarmos na rede estadual de ensino, o que em outro tipo de seleção demandaria um tempo maior. Então, tomando por base que a rede oficial declara a prática da gestão democrática em todas as escolas estaduais (que com a existência de instrumentos participativos, tem possibilitado um maior envolvimento coletivo dos sujeitos, que se engajam mais com os problemas da escola, pois esta *“está mais aberta à comunidade”*), partimos do próprio entendimento oficial, supondo *a priori* a existência da gestão democrática nas escolas da rede.

Os indicadores da escolha das escolas se pautaram no entendimento oficial do que seja gestão democrática⁴:

Gestão colegiada é, portanto o gerenciamento pedagógico e administrativo financeiro do processo de ensino-aprendizagem, com a participação efetiva e organizada de todos os segmentos da comunidade escolar, através da cooperação, em busca da educação de qualidade (SEDUC, 1998a, p. 19).

⁴ No nosso estudo, estamos tomando como sinônimos os termos gestão democrática e gestão colegiada. Vale salientar que na política educacional cearense usa-se o termo gestão colegiada.

Acrescido a essa percepção, a escola deveria apresentar rendimento escolar condizente com a proposta de gestão desenvolvida por ela, uma vez que o discurso oficial reconhece que o objetivo da gestão escolar deve se direcionar ao processo de ensino-aprendizagem. Procuramos também selecionar escolas que atendessem aos mesmos níveis de ensino, a fim de aproximarmos as duas realidades, caso contrário, teríamos ambientes bastante díspares, levando a considerar outras variáveis, o que não seria possível dado o tempo exíguo para realização da pesquisa.

A princípio pareceu-nos difícil, uma vez que, segundo o CREDE, quando indagado inicialmente, todas as escolas da rede apresentavam ótimas referências e bons profissionais atuando na direção, além de que, quanto aos indicadores, a rede vem melhorando bastante, pois a SEDUC (Secretaria de Educação do Ceará), segundo a técnica que nos recebeu, só está trabalhando com índices de aprovação e evasão, o que significa, segundo ela, que as escolas se empenham ao máximo para obter bons resultados, e as direções procuram envolver sua comunidade. Mas mesmo assim, nos indicou as duas escolas: uma, segundo ela, tida como “*modelo*” na rede: “nunca tivemos problema com essa escola, lá funciona na perfeita ordem”; quanto à outra escola “temos alguns problemas, mas não chega a ser alarmante”. Essas informações foram confirmadas através dos relatórios da avaliação institucional das referidas escolas, apresentados pela técnica que nos atendeu, e também pelas fichas de RA (Rendimento Anual) das escolas e do Relatório de Movimento e Rendimento Escolar do SIED-CE (Sistema de Informações Estatísticas Educacionais do Ceará).

As indicações apontaram para a Escola ALFA e a Escola BETA⁵. Ambas atendem ao Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio, e possuem, cada uma, em torno de pouco mais de 1500 alunos. Esse quantitativo de discentes as classifica, conforme padronização da SEDUC, em escolas “*TIPO A*”, ou seja, escolas de grande porte.

Selecionamos um total de 14 sujeitos, sendo 07 em cada escola, ou seja, os membros do Núcleo Gestor, e representantes de cada segmento escolar: Diretora, Coordenador/a Pedagógico/a, Coordenador/a de Gestão, Professor/a, Aluno/a, Pai/Mãe de aluno/a e Funcionário/a. Consideramos significativa essa representação, dado que na pesquisa qualitativa não há exigência de uma grande quantidade de sujeitos.

A escolha dos sujeitos foi aleatória, sem pré-requisitos específicos, fazendo-se apenas uma sondagem inicial àqueles que se dispusessem a serem pesquisados sem colocarem obstáculos. O único critério estabelecido refere-se ao segmento de professores e funcionários, que preferencialmente deveriam pertencer ao quadro efetivo da escola, por acreditarmos que estes possuem um vínculo maior com a instituição.

3.2. Processo de coleta de dados

No contato inicial com as escolas campo da pesquisa, conversamos com os Núcleos Gestores sobre as finalidades da pesquisa e solicitamos a permissão para realizar a coleta de dados, o que foi concedido sem problema.

⁵ Nomes fictícios

Antes de aplicarmos os instrumentos de pesquisa, procuramos “*sentir*” as escolas, conhecer informalmente os sujeitos e sua realidade.

Utilizamos como instrumentos de pesquisa questionários com questões abertas e fechadas aplicados ao Núcleo Gestor e representante de cada segmento e complementamos com entrevistas com os mesmos sujeitos, além de termos realizado observação direta nas duas escolas. Os dados levantados com as observações foram registrados em diário de campo.

Nossa pretensão foi compreender a partir desses instrumentos em que medida a gestão democrática vem de fato se construindo na escola pública cearense.

As questões aplicadas aos segmentos escolares se constituíram dos seguintes blocos: identificação pessoal e profissional, questões sobre o funcionamento da gestão escolar/decisões de ordem administrativas e pedagógicas, percepções sobre a função social da escola, relações internas e externas e sobre a gestão democrática e dos sujeitos envolvidos nesse processo.

As observações reflexivas do cotidiano escolar, segundo Triviños (1987), possibilitam ao pesquisador um estado de alerta intelectual. Essas observações foram registradas em diário de campo, na tentativa de comprovar as falas dos sujeitos e ver a materialidade dos acontecimentos. Ressaltamos que a observação foi livre, sem estabelecimento de critérios do que seria observado. De início, pensamos em presenciar os principais eventos, reuniões com o colegiado, no entanto, durante o período em que estivemos na escola, que compreendeu cerca de 120 horas (60 horas em cada escola), não houve atividades programadas com o coletivo, e tal tarefa exigia de nossa parte um

período letivo completo. Portanto, decidimos por acompanhar o movimento do dia-a-dia entre os sujeitos. As visitas foram consecutivas em ambas as escolas, alternando-se os turnos entre uma e outra, a fim de conhecê-las com maior precisão.

Nossas observações permitiram apreender o descompasso entre as falas dos sujeitos e a prática vivenciada na escola, revelando um discurso contraditório. Grande parte de nossos registros se volta para a descrição de diálogos espontâneos, estabelecidos no decorrer de nossa permanência na escola, que corresponderam às entrevistas, uma vez que as informações levantadas através dos questionários não deram conta o suficiente do que nos propusemos a investigar. Assim, registramos os momentos de interações entre os sujeitos e os diálogos contínuos do universo escolar. Tentamos ser o mais fiel possível nas descrições das falas dos sujeitos, já que eram registradas durante nossas visitas, e também das lembranças *a posteriori*.

Para o tratamento dos dados recorreremos à análise de conteúdo de Bardin (1977), por meio do qual analisamos os discursos oficiais sobre gestão democrática, e em seguida os discursos constantes nos questionários, entrevistas e registros do diário de campo, buscando compreender no conjunto de palavras e frases, o processo da gestão democrática na escola pública.

Começamos por organizar todo o material da investigação levando em conta a hipótese e influências teóricas que orientaram a pesquisa. Em seguida, buscamos avançar para além das percepções manifestadas pelos sujeitos, tentando desvendar o conteúdo latente nos discursos coincidentes e divergentes.

Por fim, fizemos uma síntese reflexiva dos achados, tomando por base as categorias teóricas e empíricas construídas ao longo da pesquisa, e que possibilitaram compreender o processo conceitual e material da gestão democrática na escola pública.

4. Caracterização do universo pesquisado

Com o intuito de melhor situar o leitor, nos remeteremos à caracterização do espaço da pesquisa, destacando as variáveis socioculturais dos sujeitos para nos capítulos seguintes expormos os encaminhamentos e descobertas da pesquisa.

4.1. O município de Juazeiro do Norte

Apesar de nossa pesquisa estar focalizando a rede pública estadual de ensino, é interessante situarmos o leitor sobre aspectos mais gerais do município, uma vez que nada ocorre no vazio e as ações das pessoas perpassam o seu contexto sócioeconômico cultural.

A cidade de Juazeiro do Norte está localizada no sul do Estado do Ceará, na microregião do Cariri, a 586 Km da capital Fortaleza. O Censo 2000 detectou uma população total de 212.133 habitantes e uma taxa de urbanização de 95,33%. Quanto à estrutura etária, com menos de 15 anos tinha-se 33,2% desse total, 60% entre 15 e 64 anos e 6,7% na faixa entre 65 anos e mais. A comparação entre os dados censitários de 1991 e 2000 permite constatar que a renda per capita média cresceu 30,37%, passando de R\$ 112,84 em 1991 para 147,11 em 2000. No entanto, a desigualdade cresceu, já

que o Índice de Gini passou de 0,59 em 1991 para 0,61 em 2000. No percurso evolutivo 1991-2000, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de Juazeiro do Norte cresceu 16,95%, passando de 0,596 em 1991 para 0,697 em 2000. A dimensão que mais contribuiu para esse crescimento foi a Educação, com 52,8%, seguida pela Longevidade, com 32,8%, e pela Renda, com 14,4% (Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil, 2002).

Sua principal fonte econômica é o comércio, vindo logo a seguir as indústrias de calçados, jóias e artesanatos. Destaque-se que o comércio informal constitui uma das principais fontes de renda das classes populares, com forte concentração nos períodos de romaria, fator marcante na economia da cidade, foco do turismo religioso, ligado ao carisma do líder religioso da região, o Padre Cícero Romão Batista. Fato este que ocasiona na rede pública de ensino, baixa frequência dos segmentos escolares (alunos, professores e funcionários), que exercem atividades como vendedores ambulantes, quer permanentes, quer temporárias, sobretudo nas grandes romarias.

Seguindo na área da educação, ainda no que se refere à rede pública de ensino, Juazeiro do Norte, conta com a Universidade Regional do Cariri (URCA), dois centros tecnológicos (CENTEC e CEFET), dezoito escolas da rede estadual (zona urbana), sessenta e duas escolas da rede pública municipal (zona urbana e rural), além de diversas faculdades e escolas da rede privada.

4.2. A Escola ALFA

A Escola ALFA é uma escola “*Tipo A*” – denominação fixada pela SEDUC para as escolas com mais de 1500 alunos. É uma escola que tem uma história antiga, pois já conta com 27 anos de fundação. Inicialmente criada para atender o Ensino Fundamental completo, oferecia também cursos de formação para o trabalho nas áreas de educação para o lar, técnicas comerciais, agrícolas e industriais –contando com salas ambientes. Com o acréscimo da demanda, passou a atender, depois de dez anos de fundação, também o Ensino Médio, retirando posteriormente os cursos de formação para o trabalho com o advento da LDBEN nº 9394/96. Atualmente a escola atende o Ensino Fundamental (7ª e 8ª séries), Ensino Médio e o TAM – Tempo de Avançar Médio (modalidade supletiva). Está localizada em um bairro residencial, logo na entrada da cidade, tendo como vizinhos outras escolas da rede estadual, além de diversas repartições públicas federais e estaduais. Possui uma estrutura física ampla e em bom estado de conservação: são 14 salas de aulas – todas em funcionamento, biblioteca, sala de professores, laboratório de ciências, laboratório de informática (inativo, por falta de recursos humanos) e quadra de esportes descoberta. Conta com equipamentos diversos, tais como: dois retroprojetores, três videocassetes, três televisores, antena parabólica e aparelho de som, além de máquina copiadora, e conta com onze microcomputadores, sendo que só estão em funcionamento o da secretaria, salas do Núcleo Gestor e dos professores, e um na biblioteca para os alunos, com acesso à Internet.

No que se refere aos recursos materiais acima expostos, durante o período da coleta de dados, a escola estava realizando uma Olimpíada de Ciências, que tinha dentre outras atividades mobilizar os alunos para arrecadar produtos recicláveis (garrafas plásticas, latas de leite, litros vazios, papelão etc.) e reverter em recursos para a compra de um novo aparelho de som para a escola, pois o atual estava sem funcionar. Sobre isto, constatamos, durante nossas visitas, a insatisfação de alguns alunos quanto a esta tarefa. Observamos isso (Diário de campo, set. 2004), quando nos corredores da escola, um aluno chegou a falar para uma professora, que não iria mais “*tostar*” no sol atrás de garrafa velha e nem bater de porta em porta, pois a escola, segundo a fala do aluno, é que deveria ir atrás do governo para pedir recurso para comprar o som. Como resposta, a professora argumentou que não dava para esperar verba do governo, pois o que vem mal dava para o necessário e a escola é que tem de ir atrás de outros meios, e acrescentou indagando ao aluno se o grupo dele não queria ganhar a olimpíada.

Segundo informações do Núcleo Gestor, a escola conta com uma clientela diversificada, do município de Juazeiro do Norte e de municípios vizinhos, provenientes tanto de camadas sociais populares, quanto da classe média em crise. Há um número crescente de alunos de classe média, ex-alunos de escolas particulares, que, devido ao custo de vida, retornam para a escola pública. No entanto, o maior quantitativo de alunos atendidos é das camadas populares, de vários bairros da periferia, sobretudo no período noturno. Estes últimos, em sua maioria, são alunos trabalhadores do comércio

e com destaque para as atividades informais relacionadas à romaria⁶, fator marcante na economia da cidade.

Quanto aos recursos humanos, a escola tem em seu quadro 100% de seus professores com formação superior (licenciatura), em que, grande parte deles, também tem especialização e/ou estão cursando em suas respectivas áreas. No que se refere ao Núcleo Gestor, os cinco componentes possuem e/ou estão fazendo especialização, e têm vasta experiência na área educacional.

Esta escola vem, ao longo desses anos, propagando uma credibilidade muito grande, ante a sociedade local. Razão esta, da existência de uma disputa muito grande por vagas nesta escola, justificada por ser considerada uma “escola diferente no que faz”, confirmada na fala da diretora: “Esta escola tem muita credibilidade, porque é uma escola diferente no que faz”, por manter um nível equilibrado de disciplina, com bons retornos nos resultados escolares.

Esse cenário nos remete ao perfil da Escola ALFA traçado pelo CREDE, a qual é considerada “*modelo*” no município por apresentar uma gestão “*dita*” participativa, com um trabalho integrado, através de uma diretora que conduz com rigor a escola, comprovada pelas baixas taxas de reprovação e evasão – consequência, sobretudo, da disciplina dos alunos, segundo argumentos da secretaria de educação. Esta situação conferiu à escola, o

⁶ O município de Juazeiro do Norte-Ce tem quatro grandes romarias (relacionadas a datas religiosas) durante o ano, o que se constitui uma das maiores fontes de renda da população. Durante parte de nossa coleta (época da segunda maior romaria do município: a festa da padroeira), em torno de duas semanas, constatamos uma baixa de frequência de alunos, professores e funcionários, que foram realizar atividades comerciais na romaria. O que é comum em toda rede escolar, dada às condições econômicas de sua clientela. Fato este questionado pela direção da escola, em razão de que nem todos comunicam a ausência e/ou tomam providências de substituição, ocasionando uma certa instabilidade na escola, segundo a mesma.

Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar⁷ na categoria Estadual/Regional, nos anos 1999, 2000 e 2001.

Esse resultado promissor, conforme anunciado, está expresso nos indicadores educacionais da Escola ALFA (SIED/SEDUC, 2004), que revelam uma taxa de aprovação de 92% no Ensino Fundamental (7^a e 8^a) e 87,8% no Ensino Médio. Apresenta uma taxa de reprovação de 6,4% no Ensino Fundamental e 4,6% no Ensino Médio, sendo a taxa de abandono 1,6% no Ensino Fundamental e 7,6% no Ensino Médio. Se compararmos com os indicadores educacionais no âmbito de toda a rede estadual, podemos considerar que a Escola ALFA apresenta resultados surpreendentes. Comparado com outras escolas da rede, no município, apresenta resultados bem melhores.

Esses dados conferem a esta escola um grau de competitividade para com as demais, e que constatamos ser uma preocupação por parte do Núcleo Gestor em fazer diferente, tanto que essa diferença é bastante enfatizada pelo mesmo: “essa é uma das poucas escolas que cumpre com a carga horária” (coord. pedagógica), “temos credibilidade porque esta escola é diferente no que faz” (diretora). Observamos também a ratificação desse propósito no painel de gestão⁸ exposto no hall de entrada da escola, que contém os seguintes dizeres sobre a missão da escola:

Pretendemos nos tornar uma escola de referência não só no nível estadual, mas também no âmbito nacional pela qualidade dos nossos serviços prestados à comunidade pelo nosso

⁷ O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar instituído pela UNESCO, CONSED e UNDIME é promovido anualmente, desde 1998. Sendo conferido Certificados de Referência Nacional e Estadual, além de viagens para os/as diretores/as das referidas escolas, para conhecer experiências exitosas na área.

⁸ O painel de gestão é um dos instrumentos utilizados na vertente pedagógica (gerenciamento dos resultados rápidos) do Programa de Melhoria da Educação Básica. O mesmo contém gráficos e tabelas do rendimento escolar e as metas para o futuro, e deve ficar exposto em local visível para a comunidade escolar.

comprometimento profissional e pelo estímulo a participação coletiva.

Um fato interessante que observamos nesta escola (Diário de campo, set. 2004) é o diferencial com relação à farda dos/as alunos/as. Causou-nos admiração em nossa primeira visita ao vermos todos/as alunos/as devidamente fardados/as. Diferentemente das outras escolas da rede, nesta escola os alunos usam uniforme completo: blusa e calça em malha. Vale enfatizar que este é o uniforme padrão da rede privada no município. Segundo a diretora, no início do ano é feita uma assembléia para conscientizar a comunidade da importância da farda e para a escolha do modelo. A diretora chega a enfatizar esse diferencial: “uma exigência que faço aqui é a obrigatoriedade do uso da farda, por lei é facultativo... é..., mas conscientizamos nossa clientela, a escola fica mais bonita...”(EDA). Segundo a diretora, este fato já provocou até advertência da Secretaria de Educação para com a escola, através de queixas de alguns alunos, que alegaram não ter condições de comprar a farda. Entretanto a diretora da escola diz ter o respaldo da maioria da comunidade, que aceitou e está assinado em ata, e tudo se resolve, segundo a diretora, pois o aluno carente tem um prazo até o mês de março e a escola sempre ajuda. A ASPACOM (Associação de Pais e Comunidade) compra algumas fardas e doa, ex-alunos também, além de que o aluno carente pode prestar algum serviço à escola por um período de quinze dias ou de um mês e em troca os segmentos escolares fazem uma “*vaquinha*” para comprar a farda.

Quanto aos organismos colegiados e agremiações, a escola conta com a Associação de Pais e Comunidade que existe desde sua fundação, e tem sala própria dentro da escola. Cada associado (pai/mãe) paga R\$ 2,00 mensais e parte do que é arrecadado é utilizado para pequenos serviços e

reparo nas instalações da escola, além de cobrir o salário dos dois porteiros da escola. Os associados são também beneficiados com descontos em alguns consultórios odontológicos do município, de acordo com parceria firmada entre escola e os mesmos. Há também o Grêmio Estudantil e o Conselho Escolar, este, por sua vez, tem em sua composição representantes de cada segmento e um representante externo da comunidade local.

4.2.1. Sujeitos investigados na Escola ALFA

- *O Núcleo Gestor*⁹

No contato com o Núcleo Gestor, extraímos alguns elementos que caracterizam as singularidades dos atores do processo escolar, quanto ao seu perfil pessoal e profissional.

A atual diretora da escola está neste cargo há 09 (nove anos), ou seja, três gestões, escolhida através da eleição direta de diretores – sempre em chapa única. Sua carreira profissional está toda concentrada nesta escola, onde atuou desde a fundação da mesma como professora e vice-diretora.

Ela tem cinqüenta e cinco anos, apresenta um olhar sempre sério e raras vezes presenciamos um sorriso. Usa palavras firmes, um tom de voz alto e forte poder de argumentação no trato com os demais segmentos. Muito segura de si, evita meias palavras e expõe de imediato e de forma objetiva o que considera errado e improcedente nas atitudes dos atores escolares e nos

⁹ O Coordenador Financeiro e Secretário Escolar também fazem parte do Núcleo Gestor, porém são atores meramente técnicos do processo. O primeiro um técnico das finanças da escola, sem qualquer ligação com o magistério e com a educação, cujo pré-requisito para ocupação do cargo é não compor o quadro docente da rede, e ser da área contábil, econômica ou correlata, o que se constitui, portanto um sujeito alheio à vida educativa da escola. E o secretário escolar é o funcionário de confiança do núcleo, no âmbito da burocracia relacionada ao funcionamento da escola e rendimento escolar. Esses sujeitos não constaram na nossa amostra.

encaminhamentos da organização da escola, conforme observamos durante nossa investigação.

Prestativa, mas sempre ponderada em suas argumentações, adiou o quanto pôde responder às questões da pesquisa, alegando muito trabalho na escola e também o acúmulo de atividades extra-escola, tais como os afazeres de casa, e os estudos e trabalhos da especialização que faz. Segundo ela, é um corre-corre e há sempre o que fazer. No entanto, durante as nossas observações, ela sempre tinha algo a dizer e conversava informalmente sobre a escola.

A diretora da Escola ALFA tem curso superior em Pedagogia e especialização em Administração e Supervisão Escolar, e atualmente cursa o Progestão – especialização destinada a todos os membros do Núcleo Gestor das escolas da rede estadual. Profissionalmente, é bastante respeitada pelos segmentos escolares, que a consideram muito comprometida, e atribuem grande parte do êxito da escola à sua pessoa, pois dizem que a escola de hoje precisa é de pulso firme para não virar bagunça, referendando o rigor através do qual ela a dirige.

Os demais membros do Núcleo Gestor: Coordenadora Pedagógica e Coordenador de Gestão ou de Articulação Comunitária têm um perfil um pouco mais diferenciado da diretora.

A Coordenadora Pedagógica atua há três anos nesta função na Escola ALFA. Tem quarenta e dois anos de idade e dezenove no magistério, já tendo exercido essa mesma função em outras escolas. Tem formação superior em Letras e especialização na mesma área, estando também cursando o Progestão.

Muito simpática e sempre sorridente, dispôs-se desde o início de nossas observações a prestar qualquer tipo de informação e responder ao que fosse necessário. Mostrava-se interessada na pesquisa e sempre tecia comentários adicionais aos nossos questionamentos.

Quanto ao Coordenador de Gestão ou de Articulação Comunitária, esta é a sua primeira experiência na área educacional. Tem formação superior em Letras.

Pelo contato nas conversas, nota-se ser uma pessoa calma e paciente. Diante de problemas, reclamação dos segmentos, mantinha o tom de voz estável e demonstrava tranquilidade na condução de suas atividades.

No trato com os segmentos (Diário de campo, set. 2004), sobretudo com os alunos, tanto a Coordenadora Pedagógica, quanto o Coordenador de Gestão mostravam-se cordiais e conversavam pacientemente, na tentativa de solucionar os problemas, e em alguns casos, como, por exemplo, brigas de alunos, eram várias conversas, conforme presenciamos algumas vezes. Situação esta, criticada por alguns segmentos, como podemos observar em queixas de funcionários, que consideraram haver “*liberdade*” demais para o aluno, que, dada a “*moleza*” reincide no erro.

- *A professora*

A professora pesquisada na Escola ALFA tem 26 anos e três anos de atuação no magistério e na escola, no ensino médio. Trabalha somente nesta escola, em dois expedientes. Tem curso superior em Ciências Biológicas e especialização em Botânica. Aparenta uma expressão tranqüila e agradável, sendo receptiva às nossas questões.

Profissionalmente, esta professora é considerada pelos alunos como bastante severa, postura assumida, também, durante a solicitação para responder ao questionário, justificando esta postura ser necessária, dada a numerosa quantidade de alunos. A mesma procura realizar cursos constantes de capacitação em sua área e ressalta, em sua fala, a ausência de cursos de capacitação na escola que realmente tenham vínculo direto com os problemas da sala de aula.

- *Funcionária*

A funcionária pesquisada é uma das poucas do quadro efetivo da escola, uma vez que o quadro técnico administrativo, em sua maioria, é composto por funcionários temporários e prestadores de serviço, com rotatividade constante.

Esta funcionária trabalha como agente administrativo, função que cuida da movimentação dos alunos (entrada, saída, encaminhamento de alunos com problemas para o Núcleo Gestor) e controle de horário de aula. Ela tem 52 anos de idade, sendo 17 anos nesta atividade na escola. Possui o Ensino Médio completo.

É uma senhora simpática, que aparentava está satisfeita com o seu trabalho, demonstrando bastante disposição em realizar suas atividades, sobretudo no relacionamento com os alunos. Sempre gentil, com palavras de afeto, mas visivelmente os discentes pareciam viver um mundo muito distante dos valores dela, pois, a mesma ressaltava a valorização da obediência e “*pulso firme*” na escola.

- *Aluno*

O aluno que respondeu ao nosso questionário cursa o terceiro ano do Ensino Médio e estuda nesta escola há oito anos. O que supõe um grau de conhecimento consistente sobre a mesma.

O referido aluno é proveniente de um bairro popular e apenas estuda. Em diálogo informal estabelecido durante nossas observações, percebemos que o mesmo expressou descontentamentos com a escola, argumentando que os alunos “não têm vez”. “Ela escuta... ajuda a gente... pede nossa sugestão... mas ela é quem decide”. “A gente reclama, mas depois a gente se convence que eles tinham razão”. É um aluno sem envolvimento com o grêmio, ou outras atividades reivindicatórias, mas que demonstrou uma percepção crítica sobre os rumos da gestão.

- *Mãe de aluno*

A aplicação do questionário foi realizada com uma senhora, mãe de dois alunos da escola. A mesma tem 36 anos, Ensino Médio completo e trabalha como secretária da associação de pais da escola.

A percepção que tivemos foi de um total desconhecimento quanto aos problemas gerais e à organização da escola como um todo, apesar dessa mãe passar todo o dia na escola, na sede da associação. A mesma enfatizou a responsabilidade da direção em “*botar moral*” e fazer com que os alunos assistam às aulas, pois, segundo ela, é isso que faz os pais confiarem na escola.

4.3. A Escola BETA

A Escola BETA, assim como a Escola ALFA, também é uma escola “*Tipo A*”, e apresenta uma estrutura física ampla (térreo e 1º andar). Esta escola foi construída há dez anos (1994), com o intuito de ser uma escola de referência no município, no âmbito estadual.

Seu projeto de criação tinha como objetivo atender o Ensino Fundamental, principalmente as séries iniciais (1ª a 4ª), que estavam naquele momento sem vagas na rede de ensino municipal e estadual, sendo seu alunado constituído, inicialmente, pelos que sobraram na matrícula das escolas já existentes.

Neste projeto de criação, a Escola BETA tinha uma carga horária diferenciada, em que o aluno permanecia na escola durante 08 horas: um expediente com as aulas regulares e o outro com horas destinadas ao reforço escolar e atividades esportivas, oficinas de artes e trabalhos manuais. E o período noturno destinava-se ao ensino de 5ª a 8ª séries. Nessa época, a escola dispunha de 12 salas de aulas e 04 salas ambientes para o desenvolvimento das oficinas pedagógicas.

Com a demanda de matrícula, em 1997, a política educacional redireciona os rumos do projeto inaugural da escola. O alunado da Escola BETA passa a freqüentar apenas quatro horas de aula e as salas ambientes são adaptadas para sala de aula. Progressivamente, a escola vai deixando de atender às séries iniciais, dado o processo de municipalização, e passa a atender o Ensino Fundamental maior e posteriormente o Ensino Médio.

Atualmente, a escola atende o Ensino Fundamental (5^a a 8^a) e Ensino Médio completo. Sua clientela é constituída de alunos oriundos deste e de municípios vizinhos, provenientes de bairros populares.

Esta escola possui uma ampla estrutura física, sendo constantemente solicitado o uso de seu espaço físico para atividades diversas, de órgãos públicos (Ex: capacitações do TRE, DETRAN etc). Suas dependências a diferenciam das outras escolas da rede, tendo sido construída com este propósito, tais como: quadra coberta, auditório, praça, campo aberto, laboratório de ciências, sala de professores, biblioteca, cantina. O estado de conservação é razoável, com algumas pixações e equipamentos quebrados. Conta com vários equipamentos: cinco microcomputadores com acesso a internet, sendo um na sala do Núcleo Gestor, um na sala de professores, um na secretaria e dois na biblioteca, retroprojeter, videocassete, antena parabólica, aparelho de som e máquina copiadora.

Esta escola, segundo argumentos do CREDE 19, apresenta alguns problemas e obstáculos para um trabalho mais integrado, pois faltam por parte da direção maior pulso e rigor no direcionamento das atividades, sobretudo com relação ao aluno, que precisa de limites, para se manter o respeito com a direção. É uma escola que vem apresentando altas taxas de evasão.

Constatamos durante a pesquisa (Diário de campo, set. 2004) que das dezesseis salas existentes, sete estavam ociosas, por falta de aluno, e as demais estavam funcionando com número reduzido. Questionado sobre isso, o Núcleo Gestor afirma que não houve procura por vagas. No entanto, em conversas informais, os demais segmentados atribuíram isso ao descrédito da escola perante a comunidade externa, que “deixa correr solto”(CP) e não

“impõe regras severas”(P1) – fator este decisivo, sobretudo para os pais, ao matricular seus filhos.

Este quadro apresenta-se comprometedor para a escola, que se vê ameaçada ao rebaixamento de nível, dado o inexpressivo número de alunos, o que trará como consequência a diminuição dos recursos a ela destinados.

É importante destacar que de 1999 a 2001, o coletivo de professores e o Núcleo Gestor da escola, na época, apresentaram ao CREDE proposta do Ensino Médio Modular, com material produzido pela equipe de professores da escola. Dadas as justificativas e mostrados os benefícios o projeto foi aprovado, e estava dando certo e tendo bastante aceitação pelos alunos. Mas durou pouco: a escola não teve como arcar com os custos na produção do material e tampouco a SEDUC pôde custear tal empreitada. Desta feita, retorna a escola ao Ensino Médio regular.

Os indicadores educacionais da Escola BETA (SIED/SEDUC, 2004), revelam uma taxa de aprovação de 80,3% no Ensino Fundamental (5ª a 8ª) e 71,8% no Ensino Médio. Apresenta uma taxa de reprovação de 7,8% no Ensino Fundamental e 3,2% no Ensino Médio, sendo a taxa de abandono 11,8% no Ensino Fundamental e 24,9% no Ensino Médio.

Estes dados, ao mesmo tempo em que são preocupantes, indicam um expressivo crescimento da evasão escolar. Esta situação é reconhecida pela Escola, atribuída ao fato da clientela ser proveniente da modalidade supletiva (TAF – Tempo de Avançar Fundamental). Além do que, são os alunos do período noturno que contribuem mais fortemente para a presença desses dados, por trabalharem durante o dia e chegarem à escola cansados, fato que contribui para o desestímulo e o baixo rendimento escolar. Como estratégia, a

escola está tentando colocar em prática mecanismos de premiação, tais como pontuação em disciplinas aos alunos que tenham frequência superior a 95%. Situação que o Núcleo Gestor alega ter amenizado, pois o quadro dos anos anteriores era mais alarmante.

Quanto aos organismos colegiados e agremiações, esta escola possui o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil.

4.3.1. Sujeitos investigados na Escola BETA

- *Núcleo Gestor*

A diretora da Escola BETA está nessa função há 03(três anos) quando foi eleita no processo de eleições de diretores escolares. Tem vinte anos de atuação no magistério, sendo dez destes na referida escola. Tem cinquenta e três anos de idade e possui formação superior em Pedagogia, com especialização em Metodologia do Ensino Fundamental.

Com olhar calmo, fala mansa, palavras ponderadas, demonstra ser uma pessoa tranqüila, paciente. Sorridente e simpática, sempre ficava pensativa ao ser indagada sobre alguma questão. Protelou várias vezes responder ao questionário, alegando que o trabalho em escola é sem fim. Mas foi prestativa e se dispôs a informar o que fosse necessário.

Profissionalmente, é considerada pelos demais segmentos como pacata demais, sendo exigida da mesma a fixação de regras, de maior controle das atividades.

Os outros componentes do Núcleo Gestor (Coordenadora Pedagógica e Coordenadora de Gestão) estão assumindo sua primeira gestão e atividades na Escola BETA.

A Coordenadora Pedagógica tem trinta e seis anos de idade e onze anos de magistério, sendo esta sua primeira atuação na Escola BETA. Possui curso superior em Pedagogia e especialização em Planejamento Escolar. Aparenta ser uma pessoa calma. Apesar da calorosa acolhida, demonstrou-se receosa durante todo o tempo em que estivemos na escola, parecia que queria ocultar alguma coisa. E, sempre que podia desconversava, mudava de assunto quando se sentia incomodada com algum questionamento sobre as ações da escola.

Quanto à Coordenadora de Gestão, circulava constantemente nos corredores da escola, conversando com os alunos, dando conselhos. Demonstrou estar vivendo com mais intensidade a *“vida da escola”*. Ela tem quarenta e dois anos e há três trabalha nesta escola. Suas atividades anteriores se voltavam à assistência social, sua área de formação. É uma pessoa simpática, prestativa e que se dispôs o tempo que fosse necessário para nos atender, acrescentando que podíamos retornar sempre que preciso.

Expressou em sua fala um pouco de preocupação quanto aos encaminhamentos da escola, e por atuar junto à comunidade se disse angustiada: “Como acreditar na escola? A prática aqui... é deixar as águas correrem” (ECGB).

No conjunto, foi possível perceber uma ausência de sintonia entre os membros do Núcleo Gestor, tanto no que se refere aos propósitos defendidos para a escola, quanto na sua própria atuação, uma vez que cada um deles tem uma sala específica (uma bem distante da outra) e é visivelmente claro como detalharemos ao longo de nosso texto à distância no planejamento conjunto das atividades.

- *Professora*

A princípio se tentou conversar com um/a professor/a e outro/a, sem sucesso, pois ao invés de direcionar as respostas pela tônica racional, estava-se travando uma disputa eleitoral, jogando com as palavras, partindo para o aspecto pessoal.

Em meio aos desencontros possíveis, conseguimos conversar com uma professora, que demonstrou um maior grau de ponderação em seus argumentos.

A referida professora tem quarenta e nove anos, com experiência de dezoito anos no magistério, dez destes na Escola BETA. Trabalha dois expedientes nesta escola, no Ensino Médio, e um expediente na rede municipal de ensino. Tem formação superior em Letras e especialização nesta área. Ela se considera uma pessoa bastante engajada nas atividades e projetos da escola e está sempre procurando participar de cursos na sua área.

- *Funcionário*

O funcionário de nossa amostra é um dos poucos funcionários efetivos da escola. Assim como ocorre na maioria das escolas da rede, o quadro técnico-administrativo é formado por prestadores de serviços e/ou temporários.

Este funcionário trabalha há nove anos nesta escola, na função de auxiliar de secretaria. Tem quarenta e cinco anos e curso superior incompleto. E é representante do segmento dos funcionários no Conselho Escolar.

Durante conversa informal, o mesmo enfatizou que não conhece com profundidade os acontecimentos da escola, pois fica o dia preso na secretaria e também não há tempo para isso, e questionou que acha incoerente atuar no conselho em ações que desconhece, chegando a citar que participa da

avaliação de professores novatos (concursados e temporários), mas argumenta que é errado avaliar o que não conhece: “já falei isso, mas tem de fazer...”

- *Aluna*

A aluna que compôs nossa amostra estuda há dois anos na Escola BETA. Tem vinte anos, cursa o segundo ano do Ensino Médio, é proveniente de um bairro popular, e na época da pesquisa estava se transferindo do período vespertino para o noturno, pois começaria a trabalhar.

Expressou insatisfação com a escola, dizendo que já pensou em mudar de escola várias vezes, justificando que existe “*liberdade*” demais. Mas resolveu ficar, incentivada pelos professores.

- *Mãe de aluno*

O questionário foi aplicado com uma mãe de aluno do Ensino Fundamental. Ela tem quarenta e seis anos, Ensino Médio completo (Telecurso) e trabalha como copeira em um hospital público.

Mostrou-se paciente, adiantando conhecer pouco a vida da escola, pois seu filho, que, segundo ela, é muito danado, e estuda há três nesta escola, nunca reclamou de nada em casa. E o contato que tem com a escola é nas reuniões para assinar boletim e quando é chamada para receber reclamações sobre o seu filho.

CAPÍTULO II

A DEMOCRACIA E A POLÍTICA EDUCACIONAL CEARENSE

1. Introdução

Como antes mencionado, nosso estudo tem por objeto a materialização dos princípios da gestão democrática 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.

Tal entendimento conecta-se com o processo de ampliação do conceito de gestão democrática no ensino, polarizado a partir da década de 1980. Fato que ocorreu com a mobilização da sociedade civil organizada no processo constituinte, em que a defesa de um ensino público de qualidade e a gestão democrática da educação era uma importante bandeira de luta. Assim, buscava-se superar o simples acesso à escola, considerando-a como local de vivência democrática e participativa (MENDONÇA, 2000). Essa defesa, embora não tenha sido contemplada em sua plenitude na Constituição Federal de

1988, nem na LDBEN nº 9394/96, possibilitou, em seu indicativo, a expansão de experiências anteriores que já se revelavam em localidades isoladas do país, através de propostas na agenda política de governos estaduais e municipais que implementaram ações mais democráticas, embora com discursos e práticas manifestados por interesses e/ou razões políticas administrativas diversas.

Partindo dos argumentos expostos, o entendimento do modelo de gestão presente nas escolas nos remete ao percurso da construção do conceito/processo de gestão democrática no ensino, e que vem desencadear a sua vertente na escola, presente no cenário nacional, bem como sua ligação com as propostas locais, que em nosso caso específico, se referem à política educacional do Ceará.

Delineamos a seguir a organização desse processo, no âmbito nacional e local, para melhor compreensão do contexto em que se insere nosso objeto de estudo.

2. O cenário nacional rumo a gestão democrática na escola

A construção de uma gestão democrática na escola se conecta com uma visão dos processos em torno da redemocratização no país. Após a instalação do regime autoritário, instalado na década de 1960, iniciativas rumo a processos democráticos começam a se esboçar no final dos anos de 1970, vindo a consolidar-se na década de 1980, com a eleição indireta do primeiro presidente civil, após o regime militar (VIEIRA, 2001).

Várias iniciativas isoladas de maior participação dos diversos segmentos sociais nos destinos da educação se fazem presentes no fim da década de 1970, tais como os municípios de Lages (SC), Boa Esperança (ES) e Piracicaba (SP). Do mesmo modo, a retomada das eleições diretas conduziu governadores, contrários ao regime militar, para frente do poder executivo estadual (em SP, MG, PR e RJ) o que sinalizou mudanças na condução do processo educativo (SANTOS FILHO, 1998; CUNHA, 1991).

No âmbito federal, ocorreram importantes avanços no Brasil na década de 1980. O país promulga uma nova Constituição (1988), contando pela primeira vez na história do país com a participação ativa da sociedade civil no processo constitucional, através de audiências públicas, propostas de emendas populares, etc. No contexto da educação, a Constituição Federal estabeleceu princípios básicos, entre eles a “gestão democrática do ensino público na forma da lei” (Art.206).

Nesse percurso, algumas Constituições estaduais e leis orgânicas municipais confirmam o princípio da gestão democrática na escola pública. E alguns governos estaduais e municipais criam o Conselho Escolar e implantam as eleições diretas para diretores de escolas, ao mesmo tempo em que tramita no Congresso Federal (1989) o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Com a aprovação da nova LDBEN nº 9394/96, a gestão democrática apresenta-se com algumas características: a) de forma limitada, através da “gestão democrática do ensino público na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Art. 3º, VIII); b) restrita à “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola” e a

“participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (Art. 14, I, II); c) ausência do caráter deliberativo que deve orientar a ação dos conselhos e de dispositivo que garanta a realização de processos de escolha de dirigentes, através de eleições diretas.

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.

Essas reformas educativas se deram atreladas em sua maioria aos ditames de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o FMI (financiadores em potencial das políticas educacionais).

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.

Medidas concretas dessas políticas estão colocadas na redefinição da responsabilidade do MEC: novos padrões de financiamento e repasse de recursos aos estados e municípios, ampliação do acesso à educação básica com novos padrões de aprendizagem nacional, sistemas avaliativos de desempenho das escolas e dos sistemas educacionais; descentralização, e

novos padrões de gestão: autonomia das escolas, participação da comunidade, plano de desenvolvimento da escola, etc (TOMASSI et al., 1996).

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.

Nesse percurso, merece destaque também o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), que reforça a ênfase na gestão democrática e autonomia escolar, através da descentralização do financiamento da educação,

demandando a co-responsabilidade das diferentes esferas administrativas (União, Estados e Municípios), ressaltando o controle local na destinação dos recursos, através de conselhos de educação em diferentes níveis, além de enfatizar a participação da comunidade educacional e da família nas decisões relativas à escola.

Como se vê, a palavra de ordem no campo educacional nessas últimas décadas tem sido a *“gestão democrática”*, a qual vem ganhando terreno nos textos legais e também em diversos programas operacionalizados pela política educacional do país. Este fato nos remete ao nosso problema de pesquisa, que busca investigar como a proclamada gestão democrática vem se consolidando, de fato, na escola pública cearense, uma vez que, mesmo que em tese sejam dadas as condições legais/operacionais para uma gestão democrática na escola, esta só se consolidará na medida em que seus atores se apropriarem do *“querer fazer”* ao invés do *“dever fazer”*, ou seja, as ações e experiências do dia-a-dia é que vão influir na sua efetividade. Isto ao considerar-se que todo processo de mudança cultural “tem uma dupla exigência: de um lado, o compartilhamento de crenças e valores, do outro, o tempo para consolidação” (VIEIRA, 2001, p.18).

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.

A gestão democrática manifestada nos discursos oficiais expressa a busca por aliança e parceria com a comunidade/sociedade civil para legitimar propósitos de cunho econômico. Tal perspectiva denota uma concepção gerencial da gestão escolar, já que:

A busca do apoio público ao desenvolvimento centrado na escola é um ingrediente essencial para assegurar o clima político e os recursos para a sustentação e expansão do processo de desenvolvimento educacional (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004, p.29).

Essa visão macro possibilita entender os delineamentos das ações manifestadas nas escolas quanto à gestão escolar, sendo esta respaldada por um círculo de atividades altamente centralizadoras, ou o que se pode chamar de re-centralização nas instâncias superiores, através de uma sistemática interminável de controle dos resultados com instrumentos diversos de avaliação (SAEB, ENEM, etc).

Os espaços locais, e dentre eles a escola, vão absorvendo uma responsabilidade cada vez maior de “*gerir*” um ambiente participativo, capaz de se adaptar a mudanças, através de uma administração eficiente, que produza um produto educacional de melhor qualidade, estando este vinculado aos indicadores educacionais. A mobilização e o envolvimento dos atores vão depender segundo a lógica abordada, de uma liderança capaz de conduzir a todos, em prol de uma escola de “*qualidade*”, supostamente benéfica para todos (SILVA, 2001). Mas que qualidade? Quanto se sobressai o quantitativo, é difícil imaginar algo substancial, o processo. A situação reinante focaliza os resultados; estes são referências, sobretudo, para a continuidade dos projetos e financiamento dos mesmos, mas desprovidos de um sentido político, com uso da participação enquanto recurso/técnica gerencial (LIMA, 2001; NOGUEIRA, 2004).

Nesse contexto, se entendemos a democracia como ampliação de espaço de poderes (BOBBIO, 1986), ela ainda não encontrou o seu devido espaço de forma consistente no campo operacional, sobretudo no universo escolar, salvo exceções em algumas municipalidades do país, que podem redirecionar essas políticas, e/ou em situações isoladas, onde os sujeitos já têm uma história de conquista coletiva. Mas, no geral, temos a “*democracia*” e “*participação*” do consumo, (SILVA, 2001) com “uma redução das formas pelas quais podemos esperar construir um futuro baseado na discussão e crítica pública, coletiva e democrática das desigualdades e injustiças sociais da presente configuração social” (ibid, p.22). Esse quadro vem se tornando hegemônico para a sociedade, através da veiculação constante da excelência nas escolas, pautada pelo individualismo e competitividade; o que deveria ser uma discussão coletiva passa a ser objeto de consumo individual, ou seja, cada um deve envolver-se, engajar-se na execução das ações e distribuir as tarefas, através da cooperação técnica para promover o alcance das estatísticas. Esse parece ser o caminho mais rápido e cômodo, porque discutir dá trabalho e demanda tempo. Assim, a sociedade acaba tomando como uma construção sua o que está posto, pois não vê alternativa, e o credo educacional perpassado parece ser o mais viável. Com isso, confunde-se gestão democrática com a gestão gerencial/flexível, esta pautada no ajuste às mudanças de ordem econômica.

Diante do exposto, o projeto educacional cearense nos últimos anos é parte do projeto neoliberal presente tanto no cenário educacional brasileiro, quanto no cenário internacional, sobre o qual discorreremos a seguir, com maiores detalhes.

3. O cenário educacional cearense rumo à gestão democrática na escola

As reformas empreendidas na gestão educacional cearense têm ligação com o contexto nacional. 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). Vale destacar que é abordada na proposta a constante participação da comunidade escolar para além do momento eleitoral, estendendo-se, sobretudo, ao acompanhamento da comunidade no exercício dos seus dirigentes escolares (avaliação institucional). Nisso cabe questionar a coerência do discurso com a realidade presente na escola. Está se construindo de fato uma gestão democrática na

escola, mediante ação oficialmente institucionalizada, ou trata-se de um “*simulacro*”, que ocorre por meio de manipulação?

O desencadeamento do processo de gestão democrática na escola (descentralização, eleições de diretores, criação de conselhos escolares etc) no Estado do Ceará articula-se com os princípios da política educacional voltados para o acesso, qualidade e gestão da educação básica, norteadores da proposta da SEDUC, dentro de um contexto de reformas educacionais e em sintonia com a reestruturação do Estado na década de 1990. O contexto político do Estado ajuda a compreender melhor o curso de uma proposta educacional de continuidade, que vem se dando ao longo de pouco mais de uma década.

O Estado do Ceará vive nos últimos anos um contexto de reformas educacionais - desencadeadas com o processo de redemocratização do país, em 1985 -, quando começa um período de transição no Governo Estadual, marcado pela proclamada ruptura do coronelismo com sua política de clientelismo (1968-1986), passando a um novo governo, voltado para um tipo de gestão dita racional/empresarial.

Assume o Governo do Estado do Ceará, em 1987, o empresário Tasso Jereissati - que traz em seu discurso um projeto de “*governo das mudanças*” -, com um conjunto de medidas que iriam expandir o desenvolvimento econômico. Dentre essas mudanças, destacam-se as de cunho econômico e empresarial, com vistas ao desenvolvimento da industrialização do Estado e posteriormente, em meados dos anos 90, a expansão de reformas educacionais. Trata-se de uma coalizão que vai se manter à frente dos destinos do governo do Ceará durante várias gestões: (1987-1990) Tasso

Jereissati; (1991-1994) Ciro Gomes; (1995-1998) Tasso Jereissati; (1999-2002) Tasso Jereissati.

Atualmente, na gestão (2003-2006) temos como governador Lúcio Alcântara (PSDB), candidato que foi apoiado e eleito pelo seu antecessor, e que vem dando continuidade na pasta da educação às políticas educacionais postas anteriormente em andamento.

Interessa-nos situar nesse contexto, sobretudo, o período de 1995 a 2002, em que tem ênfase um amplo leque de mudanças na política educacional, fato este, reflexo do quadro agravante do cenário educacional cearense, com dados alarmantes de baixa escolaridade e de acesso à escola. Nesse sentido, o governo inicia uma ampla reforma na Educação Básica através de três vertentes: gestão educacional, desconcentração administrativa-financeira e desenvolvimento pedagógico – o que demandou parcerias com o Banco Mundial no sentido de viabilizar as ações.

A credibilidade de um sistema educacional precarizado exigia maior envolvimento e mobilização da sociedade civil em torno de uma educação de qualidade, a fim de garantir a sustentabilidade e adaptação às mudanças (NASPOLINI, 2001). De modo que, a proximidade com a escola, faria com que a comunidade se sentisse mais responsável por ela:

Emerge, pois a necessidade de uma mobilização participativa de toda a sociedade cearense pela educação. Esta mobilização, cuja meta é “todos pela educação de qualidade para todos”, deverá gerar ampla aliança, explicar papéis de cada segmento social, utilizando diversos modelos de comunicação para atingir o objetivo visado (CEARÁ, 1996b, p. 56).

Um desses movimentos de credibilidade baseou-se na mudança dos rumos da gestão escolar, com a realização de eleição de diretores em toda a

rede estadual de ensino e a implantação dos Conselhos Escolares em todas as escolas estaduais.

A compreensão histórica e social em que se deu o processo de construção da gestão democrática no Ceará, ajuda-nos a fazer um paralelo com a base conceitual e operacional de tal processo nas escolas estudadas.

Segundo Sales (2002), os primeiros indícios em favor da democratização escolar e da gestão colegiada no Estado do Ceará, faziam parte da pauta de reivindicações do movimento grevista dos professores da rede pública estadual durante o mandato do último dos coronéis (Gonzaga Mota – 1982-1986). O movimento docente fez constar no relatório final do encontro *“Ouvindo a Escola Pública”*, promovido pela Secretaria de Educação Básica, a defesa de eleições diretas para escolha dos diretores e a convocação da comunidade escolar, defesa essa que refletia o anseio de institucionalizar algumas experiências isoladas que já se manifestavam em algumas escolas da rede estadual, tais como a criação de conselhos escolares, associação de pais, e grêmios estudantis.

Mais adiante, a política oficial do Estado incorpora esses anseios sociais por democratização, embora com projetos educacionais diferenciados de democratização da educação pública, em contraponto aos movimentos progressistas. Com a nova *“geração cambeba”*¹⁰ iniciam-se vários projetos voltados para a melhoria e expansão do setor educacional. Sem a pretensão de fazer uma retrospectiva histórica, situaremos os principais marcos conceituais que constituem tal processo.

¹⁰ Cf. FARIAS, 2002. Cambeba, bairro da sede do executivo no Ceará. “Geração Cambeba” passou a designar a coalizão de governistas e seus simpatizantes. O que caracterizou a Geração Cambeba foi a “modernização” da máquina administrativa cearense, promovida por uma gestão empresarial do Estado, através do equilíbrio orçamentário, eficiência da máquina pública e probidade no trato com a coisa pública.

No primeiro “*governo das mudanças*” (1987-1990), o então governador Tasso Jereissati já apresentava em sua proposta de governo iniciativas ainda não tão claras com vistas à democratização do ensino. Seu intuito era promover “maior oferta de educação básica a toda a comunidade escolarizável, formando-a para o trabalho, para a participação comunitária e para o exercício da cidadania, através da democracia do ensino” (CEARÁ, 1987, p. 63). Proclamava-se também no discurso a importância da criação dos conselhos educacionais nas escolas e na sede dos municípios, buscando disseminar a idéia de que “a comunidade deverá conceber a escola como bem público, a seu serviço, exigir um bom ensino, fiscalizar sua execução e controlar seus resultados” (ibid, p. 63). Nota-se que há sinais de participação da comunidade, mas apenas terminal, ou seja, na execução e controle. Entre as metas propostas, destacavam-se a expansão do ensino, a erradicação do analfabetismo, universalização do ensino e a descentralização de responsabilidades para as DERES – Delegacias Regionais de Educação.

No entanto, podemos resumir esse período como de inexpressivo desempenho na qualidade educacional. Tal fato pode ser explicado por alguns fatores, tais como a descontinuidade administrativa (três secretários de educação), a política de cortes nos gastos com pessoal e o estilo autoritário de gestão praticado por Tasso, situação esta compreensível diante do caos em que se encontrava o setor público naquela época, na qual a educação era campo privilegiado da política clientelista de distribuição de emprego: (uma constante nos tempos do coronelismo). Condizente com o perfil empresarial do então governador, nada mais prudente do que reduzir gastos, enxugar a máquina estatal – nada mais justo, é claro. Mas a falta de um planejamento

minucioso ocasionou situações desastrosas, como excesso de docentes em alguns municípios e carências em outros, o que ocasionou contratações temporárias, desmotivação dos docentes, arrocho salarial, dentre outros fatores, dificultando um trabalho eficaz, como propunha o governo (GONDIM,1998).

Dando prosseguimento ao governo anterior, Ciro Gomes (1991-1994) lança a prometida “*revolução*” na educação com o lema: “*Educação Pública: A Revolução de uma Geração*” – um ambicioso programa permeado por ações voltadas para gestão, participação, qualidade, excelência, com uma conotação bastante gerencial. Prova disto foram as próprias palavras de Ciro Gomes expressas no preâmbulo da Mensagem à Assembléia Legislativa (CEARÁ,1992, p.03): “Quanto ao desenvolvimento social, o destaque maior vem cabendo à educação, com o lançamento de ambicioso, mas consistente programa, que tem em mira mobilizar a população para revolucionar o ensino do Estado”.

Durante esse período, a política educacional cearense privilegiou três tipos de ações: “priorizar uma escola pública de boa qualidade, valorizar os profissionais da educação e democratizar a gestão do sistema de ensino” (CEARÁ, 1995, p. 35).

Em linhas gerais, a SEDUC no governo de Ciro Gomes, fundamentou suas ações numa perspectiva vertical, uma vez que as iniciativas implantadas na educação foram tomadas de cima para baixo, muito embora se veiculasse a participação da população. Como exemplo, podemos citar a universalização do sistema do telensino¹¹ para turmas de 5ª a 8ª série, no turno diurno, em toda a

¹¹ O telensino é uma forma de ensino regular veiculado pela TV Ceará, tendo um professor orientador em sala de aula. Inicialmente foi criado na década de 1970 para atender alunos

rede estadual, sem o prévio estudo e negociação com os docentes, o que gerou revolta e desmotivação da classe. Outras medidas de impacto também merecem destaque: provão para os professores, racionalização da rede pública através da compra de vagas na rede privada e cessão de profissionais, divulgação do ideário construtivista no ensino através de capacitações aos docentes, com muita cobrança e pouco retorno salarial, criação de escolas de referências – o que sinalizava um padrão de diferenciação na rede estadual, suscitando um clima de competitividade entre as unidades.

No âmbito da gestão escolar, os diretores começavam a administrar alguns poucos recursos, sinalizando uma suposta “*autonomia*”, associada à idéia de participação da comunidade na gestão da escola, conduzindo à “criação de 103 associações de pais e comunitários e fomentando a organização de 51 grêmios estudantis, através das Delegacias Regionais de Ensino” (CEARÁ, 1994, p. 37).

Embora o governo Ciro Gomes tenha impulsionado uma política bastante agressiva de insumos na área educacional, a mesma não conseguiu alcançar os indicadores desejáveis, sobretudo com relação à redução da taxa de analfabetismo. Conforme dados do IBGE (Anuário Estatístico do Ceará – de 1998/1999), a redução do analfabetismo não chegou a atingir 5%, pois de um total de 1.459.779 pessoas analfabetas com mais de 15 anos de idade, registradas no ano de 1991, houve uma diminuição de 7.066 em 1996.

Nos anos que seguem, temos a gestão em dose dupla do governo Tasso Jereissati (1995/1998;1999/2002) “*Avançando nas mudanças*”, período em que se desencadeou com maior ênfase uma política de impacto

sediados em áreas rurais. Na década de 1990 passa a ser obrigatório em toda a rede estadual (5ª a 8ª série), o que representou a redução de gastos com recursos humanos, pondo em dúvida a elevação dos indicadores educacionais.

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)*.

Mesmo com a redução das taxas de repetência e evasão alcançadas na gestão anterior, o Estado do Ceará encontrava-se, nesse momento, em uma situação lastimável no setor educacional, sendo reconhecida pelo governo a necessária ação prioritária nessa área, a fim de melhorar os indicadores educacionais, uma vez que a educação constitui um dos principais fatores para o desenvolvimento sustentável, como constata o Plano de Desenvolvimento Sustentável (PDS), plano de governo do período 1995/1998: “nenhum país logrou o desenvolvimento antes que seu povo atingisse elevados níveis educacionais e de saúde” (CEARÁ, 1996b, p. 46).

Diante disso, a educação assume lugar estratégico no programa de governo, caracterizada pelo próprio contexto vigente, como também por representar forte determinação na elevação do IDH – Índice de Desenvolvimento Humano¹². E também porque, para melhorar o desempenho na área, necessário se faz angariar recursos para tamanho investimento, constituindo-se a melhoria do IDH uma referência de agências internacionais para avaliação da eficácia dos programas governamentais, pesando na hora de renovar ou pedir novos empréstimos.

O quadro exposto denota uma visão neoliberal de educação e, por conseguinte, uma perspectiva empresarial, tomando a educação como espaço de ajuste aos ditames econômicos.

¹² A educação contribui com dois indicadores para a aferição do IDH: a taxa de escolarização e a taxa de analfabetismo da população.

O plano de governo na área de educação: “*Todos pela Educação de Qualidade para Todos*” 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, 1996b, 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, que considera a “escola como ponto de partida”, ao mesmo tempo em que incentiva a competitividade entre as escolas, ou seja, a excelência:

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, 1996b, p.57).

Para que se consolide um projeto de todos pela educação de qualidade para todos é fundamental que sejam desenvolvidas estratégias de comunicação e mobilização capazes de sensibilizar toda a população. Neste processo é imprescindível reconhecer e divulgar as experiências bem-sucedidas de gestão escolar e êxito de professores e alunos (CEARÁ, 1996b, p. 58).

O que de fato poderia representar uma participação efetiva dos espaços locais, na gestão educacional dos processos decisórios, assume muito mais uma conotação sutil de envolvimento dos atores como colaboradores,

parceiros, mas que a chamada “*cultura de massa*” (SILVA, 2001) consegue ocultar do imaginário social. Assim:

Essa nova configuração da manipulação e administração das energias e dos investimentos afetivos, com finalidades políticas, está no âmago da dinâmica cultural e tem sido muito mais bem compreendida e utilizada pela direita que pela esquerda (ibid, p.17).

Vale salientar que o cenário vigente já vislumbrava melhores condições de desenvolvimento do projeto em pauta, tendo em vista a promulgação da LDBEN nº 9394, de 20/12/1996 e da Lei nº 9424, de 04/12/96 (Lei do FUNDEF), que reforçavam a atuação descentralizada e o regime de colaboração entre Estado e municípios, com perspectivas promissoras de melhoria do ensino básico.

As três prioridades dessa política educacional eram: “Todos pela Educação, Educação de Qualidade e Educação para Todos” (CEARÁ, 1996b, p. 56). Tal proposta aponta como instâncias fundamentais: a escola – como referencial da ação educativa; o município – que passará a assumir a educação infantil e o ensino fundamental; e o Estado – com função de coordenar a cooperação técnica e financeira.

Na vertente “***Todos pela Educação***” estão incluídos os projetos ditos democráticos, que compreendem ações voltadas tanto para a mobilização da sociedade, quanto para a descentralização da gestão. Fazem parte dessas ações o processo de municipalização, a eleição de diretores de escolas, a criação de conselhos escolares, convênios com universidades locais e com a Secretaria de Ciência e Tecnologia - SECITEC.

Dentre essas ações, a eleição de diretores de escola e a criação de conselhos escolares em toda a rede estadual de ensino representou, no Estado do Ceará, um dos primeiros passos em prol de uma gestão

democrática na escola. Neste sentido, a proposta da SEDUC reconhece que a eleição de diretores deve caminhar junto com outros canais de participação, tais como o Conselho Escolar (implantado na rede estadual de ensino logo após a primeira eleição de diretores escolares, em 1996). Temos então como cenário o Núcleo Gestor (formado pelo Diretor/a Geral, Coordenador/a Pedagógico/a, Coordenador/a Financeiro/a, Coordenador/a de Articulação Comunitária e Secretário/a Escolar), que deverá trabalhar em conjunto com o Conselho Escolar, no sentido de partilhar o poder e gerar o debate na tomada de decisões. Formalmente, temos um ambiente bastante propício para a construção democrática na escola. Entretanto, fatos empíricos demonstram que a realidade é permeada de relações diversas entre seus atores, e muitas vezes a “*participação*” esbarra em limitações advindas de fatores internos e/ou externos ao contexto escolar ou à comunidade.

Nesse processo de gestão democrática na escola, o provimento de dirigentes escolares no Estado do Ceará vem ocorrendo mediante seleção e eleição direta. Com base no princípio “só se educa para democracia, educando-se pela democracia” (SEDUC,1998), aconteceu, em 1995, o primeiro processo eleitoral, centrado em duas etapas: avaliação escrita e exame de títulos (1ª etapa - seleção de competência técnica), e eleição direta, respeitando a proporcionalidade de 50% de cada segmento (2ª etapa - avaliação da empatia e liderança do candidato). Após o pleito, o diretor eleito escolhe sua equipe, formada por diretor adjunto pedagógico e diretor adjunto financeiro.

Em 1998, temos como novidade o voto universal e a criação de cargos que vão compor a gestão colegiada, com credenciamento de Coordenador/a

Pedagógico/a, Coordenador/a Financeiro/a, Coordenador/a de Articulação Comunitária e Secretário/a escolar, na primeira etapa - sendo escolhidos/as dentre os/as aprovados/as, pelo diretor/a eleito/a. Em 2001, ocorrem as duas etapas para todos os cargos, caracterizadas da seguinte forma: os coordenadores e secretário escolar fazem uma entrevista na segunda etapa, com uma equipe composta pelo diretor eleito, um representante do CREDE, e um representante do Conselho Escolar – nesta etapa, os/as candidatos/as apresentam uma proposta de trabalho em sua área, com base no PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) da escola em que concorrem. Outro ponto de destaque é que, desde o primeiro processo eleitoral, não há obrigatoriedade dos candidatos fazerem parte do quadro de servidores do Estado.

É contraditório 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 colegiada, 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).

Essa situação é um paradoxo, diante do exposto na proposta de governo (PDS 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, 1996b, 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.

Nesse aspecto, o PDS 1995/1998, se restringe a afirmar que a escola é o ponto de partida, devendo definir o seu projeto pedagógico, considerando seus atores e identidade cultural, em sintonia com a política geral de educação delineada pelo Estado. Este deverá “coletar, processar, analisar e propor medidas oportunas” (CEARÁ, 1996b, p. 57), revelando que a participação é tratada muito mais como uma técnica gerencial (LIMA, 2001; NOGUEIRA, 2004), desprovida de um significado coletivo, de negociação de interesses, e limitando a descentralização de poderes na escola, uma vez que esta é constantemente controlada pelo terceiro elo da “*grande corrente*” pela

educação: o Estado, que mantém “um sistema permanente de avaliação do desempenho do sistema de ensino e do projeto pedagógico da comunidade escolar” (ibid, p.57).

Os Conselhos Escolares, por sua vez, existentes em toda a rede, que deveriam constituir-se como instâncias de maior articulação dentro da escola, nas funções deliberativas, normativas e fiscalizadoras, assumem papel periférico na prática, com ações voltadas apenas para coordenar o processo eleitoral dos diretores e prosseguir como já faziam as caixas escolares: fiscalizar e/ou formalizar a aplicação dos recursos destinados à escola.

Outro ponto de destaque na vertente “*Todos pela Educação*” se refere à forte divulgação e propaganda na mídia para envolver a população, ressaltando a questão do direito à educação de qualidade. Situação em que a SEDUC chegou a mobilizar até o Poder Judiciário, ameaçando de prisão pais ou responsáveis pelos alunos faltosos, no “cumprimento do dispositivo constitucional de obrigatoriedade do ensino fundamental” (CEARÁ, Mensagem Anual, 1996a, p. 28).

É importante destacarmos que esse rol de medidas desenvolvidas num contexto macro nos ajuda a compreender o processo micro da gestão colegiada na escola, que não está isolado, mas é continuamente permeado por mudanças, ações e novidades que ocupam grande parte do tempo escolar.

Na prioridade “**Educação de Qualidade**”, são definidos programas/ações que visem alcançar melhores indicadores educacionais (que medem a eficiência do sistema educativo – mais especificamente a taxa de escolarização, sendo esta composta pelos índices de evasão, repetência e matrícula). Inclui-se nesse item ações voltadas para a totalidade da escola,

através de padrões básicos de funcionamento, ou seja, construção, melhoria e ampliações de unidades escolares, questões curriculares, materiais de ensino-aprendizagem e capacitação de recursos humanos. Os principais programas operacionalizados nesse sentido foram: a organização dos ciclos escolares, substitutos das séries de estudo, reformas no processo de avaliação de desempenho do aluno e também ações junto à administração escolar, com a adoção de um novo modelo de gestão, dita democrática, por meio da autonomia de gerir seus recursos financeiros, tais como a descentralização da merenda escolar, o FADE (Fundo de Apoio e Desenvolvimento da Escola) e também a vivência democrática através das eleições de diretores escolares e dos conselhos.

Os programas operacionalizados se concentram em ações bem próprias da visão gerencial, que ressaltam a ênfase em ações que estejam representando desperdício, tais como as de caráter organizacional, através da melhoria de processos de gestão, e também reformas nos métodos de ensino. Ou seja, é o trato técnico com a coisa pública.

Procura-se agir nos fatores que irão possibilitar melhores retornos finais; o processo é pouco modificado. São políticas que buscam instrumentalizar ações no espaço escolar, que se voltem para a *“excelência”*.

Observamos, com bastante ênfase, o uso constante no referido Plano, da expressão escolas “bem-sucedidas”: “reconhecer e divulgar as experiências bem-sucedidas de gestão escolar e o êxito de professores e alunos”; “serão concebidas alternativas de ensino e de socialização de experiências bem-sucedidas”. Essas expressões estimulam a competição entre as escolas, porque a ampla *“mobilização da sociedade civil”* e comunidade escolar pela

educação impõe uma responsabilidade cada vez mais individualizada por parte da escola em resolver seus problemas:

O problema educacional na sua área de abrangência social e geográfica é de responsabilidade da escola. Ela precisa ser apoiada técnica e financeiramente, com recursos federais, estaduais, municipais e da sociedade civil (CEARÁ, 1996b, p. 57).

Desse modo, o discurso da descentralização, em vez de representar o fortalecimento da escola, coloca para a mesma toda a carga de responsabilidade - com amplo incentivo para a participação da sociedade civil no movimento de *“educação de qualidade para todos”*, ou a *“grande corrente pela educação”* -, mas com pouca expressão coletiva de uma participação política (LIMA, 2001; NOGUEIRA, 2004), e com distribuição de poderes, sendo a participação conduzida por propósitos beneméritos, produtivos, traduzidos por indivíduos cooperativos, capazes de resolver seus problemas, colaborando assim com a ação governamental.

Portanto, o imperativo da participação como espaço político, se converte em parceria, aliança, abandonando a possibilidade de um espaço plural de discussões, pois o esforço deve ser *“convergente”*, ou seja, coloca-se a existência consensual de propósitos:

Garantir educação de qualidade para todos exige vontade, determinação política e compromisso dos governantes e de toda a sociedade civil num esforço convergente, fortalecendo parcerias e promovendo alianças (CEARÁ, 1996b, p. 56).

Esse *“compromisso coletivo”* faz-se necessário para o sucesso das ações políticas, mas reduz o espaço coletivo de posições diversas, a um mecanismo técnico, que dê sustentação aos interesses dos detentores do poder através do engajamento dos indivíduos. Dessa forma, “haverá menos

antagonismo e mais consenso racional, menos democracia política e mais deliberação democrática” (NOGUEIRA, 2004, p. 59).

Na vertente **“Educação para Todos”**, a meta era “alfabetizar todas as crianças e adolescentes na faixa dos 07 aos 17 anos, mediante ações complementares e articuladas com o processo regular de escolarização” (CEARÁ, 1996b, p. 59). O objetivo do governo era favorecer o acesso à Educação, bem como reduzir o tempo gasto para concluir regularmente o Ensino Médio e Fundamental, além de oferecer aperfeiçoamento através de cursos de alfabetização e atualização dos conhecimentos para a população que havia sido excluída dos bancos escolares. Entre as estratégias desenvolvidas, destacam-se a disseminação de vários cursos para jovens e adultos, Programa Alfabetização Solidária, e Classes de Aceleração.

Numa perspectiva geral desses planos, percebe-se que os problemas educacionais não são tratados como problemas políticos, sociais, “mas como questões técnicas, de eficácia/ineficiência na gerência e administração de recursos humanos e materiais” (SILVA, 2001, p. 18). Subjacente a essa retórica é que se traduz a gerência da qualidade total, pautada por resultados e competitividade, associados a mecanismos permanentes de controle, totalmente contraditórios ao discurso oficial, mas que no real criam cada vez mais formas de ajustes às exigências capitalistas globais. A isso, podemos acrescentar que esse contexto, longe de ser um cenário isolado, é reflexo de um outro bem maior:

Nesse contexto, o gerencialismo, que é uma das marcas das reformas educativas em escala planetária, implica uma nova postura dos gestores que se tornam responsáveis pelo delineamento, pela normatização e pela instrumentalização da conduta da comunidade escolar na busca dos objetivos traçados (AZEVEDO, 2002, p.59).

De fato, os projetos expostos conseguiram melhorar os indicadores educacionais, pelo menos nas estatísticas. A matrícula em 1998 cobriu "97% da população infanto-juvenil do Estado" (CEARÁ, 1999, p. 44), a taxa de evasão diminuiu de 14,1%, em 1994, para 12,26% em 1998, e o índice de repetência caiu de 15,9%, em 1995, para 12%, em 1998.

No entanto, é importante destacar que, embora as estatísticas cearenses revelem um quadro promissor, estas se apresentam com caráter quantitativo, levando em conta que, dentro delas, incluem-se a universalização da matrícula, além da diminuição da reprovação por meio da progressão automática¹³. Fora isto, estes dados também mascaram a questão da qualidade, uma vez que os alunos estão retidos na escola, mas necessariamente não dominam os conteúdos mínimos necessários da série em estudo. Prova disso, são os dados do SAEB, que colocam em xeque a prosperidade das estatísticas acima, considerando o desempenho de aprendizagem na Região Nordeste, conforme podemos perceber nas tabelas abaixo:

Tabela 01: Região Nordeste - Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências em Língua Portuguesa – 4ª Série, 8ª série, 3ª Série EM SAEB 2001

ESTÁGIO	4ª SÉRIE	8ª SÉRIE	3ª SÉRIE EM
Muito Crítico	33,42	7,30	7,53
Crítico	41,75	26,27	44,90
Intermediário	22,94	60,61	44,33
Adequado	1,88	5,83	3,23
TOTAL	100,00	100,00	100,00

Fonte: MEC/INEP

LEGENDA: Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios:

Muito Crítico: Não desenvolvem habilidades de leitura mínimas e compatíveis com o nível de escolarização em curso.

Crítico: Decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas (4ª série). Apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série (textos simples e informativos – 8ª série; lêem apenas textos narrativos e informativos simples – 3ª série EM).

¹³ A progressão automática é uma estratégia de avaliação que, com a implantação dos ciclos de aprendizagem, passa a ser realizada a cada dois anos.

Intermediário: Começam a desenvolver habilidades de leitura próximas do nível exigido para a série. Reconhecem o tema de um texto e a idéia principal e reconhecem os elementos que constroem uma narrativa (4ª série); identificam um tema de um texto argumentativo e a tese de um texto dissertativo, estabelecendo relações entre elas e os argumentos oferecidos para sustentá-la (8ª série); desenvolvem habilidades insuficientes para o nível de letramento da 3ª série (textos poéticos mais complexos, textos dissertativo-argumentativos de média complexidade).

Adequado: são leitores com nível de leitura compatíveis com a série em estudo.

Tabela 02: Região Nordeste - Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências em Matemática– 4ª Série, 8ª série, 3ª Série EM SAEB 2001

ESTÁGIO	4ª SÉRIE	8ª SÉRIE	3ª SÉRIE EM
Muito Crítico	19,76	10,53	6,57
Crítico	49,62	60,09	69,83
Intermediário	28,33	28,01	19,00
Adequado	2,30	1,37	4,61
TOTAL	100,00	100,00	100,00

Fonte: MEC/INEP

LEGENDA: Construção de competências e desenvolvimento de habilidades na resolução de problemas em cada um dos estágios em Matemática – 4ª série, 8ª série, 3ª série EM.

Muito Crítico: Não conseguem transpor para uma linguagem matemática específica, comandos operacionais elementares compatíveis com a série em estudo.

Crítico: Desenvolvem algumas habilidades elementares de interpretação de problemas aquém das exigidas para o ciclo(4ª série); Desenvolveram algumas habilidades elementares de interpretação de problemas, mas não conseguem transpor o que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem matemática específica (8ª e 3ª série EM)

Intermediário: Adquiriram habilidades matemáticas mais compatíveis com a escolarização em curso.

Adequado: Interpretam e sabem resolver problemas de forma competente; fazem uso correto da linguagem matemática específica.

Esses dados são preocupantes, em termos qualitativos, no Nordeste.

E o Ceará, estando incluindo nesta região, também apresenta um quadro semelhante a esses indicadores. De modo que, os dados disponíveis no MEC/INEP (SAEB 2001) demonstram que, no Ceará, a 3ª série do EM apresenta em Língua Portuguesa 42,86% de alunos/as no estágio crítico e 48,91% no estágio intermediário, e em Matemática 69,83% de alunos/as no estágio crítico.

Diante dos resultados alcançados, o Estado do Ceará alcançou repercussão nacional, tornando-se referência a ser seguida no setor educacional, pela elevação "na melhoria desse indicador social, chegando em alguns casos a superar os índices obtidos pelo Nordeste e até os do Brasil" (CEARÁ, 1999, p.46). Fato este que lhe conferiu o reconhecimento através de vários prêmios, entre os quais: "1996 - Prêmio Criança e Paz (UNICEF); 1998 -

Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar (UNESCO, CONSED e UNDIME), concedido a escolas cearenses" (ibid, p. 47).

No mandato consecutivo, a gestão "*Tasso*" deu prosseguimento ao projeto então em curso: "*Todos pela Educação, Educação de Qualidade e Educação para Todos*":

Dando continuidade a essa política, o Governo do Estado implementará programas identificados com cada um dos princípios de mobilização, qualidade e democracia, que atenderão a população, da Educação Infantil à Universidade, entre os anos de 1999 e 2002 (CEARÁ, 2000, p. 60).

O projeto ora exposto reafirma a necessidade da ampla mobilização da sociedade para a discussão da escola, conforme expressa o PDS 1999/2002: "O grande eixo de mobilização social para o início do século XXI dar-se-á em torno do movimento **A Escola do Novo Milênio**" (ibid., grifos no original, p. 60).

Para operacionalizar as propostas, a SEDUC também deu continuidade às suas parcerias: administrações municipais, organizações empresariais, ONG's, agentes de saúde, Poder Judiciário, Organismos Internacionais, dentre outros.

Dentre os projetos desenvolvidos, destacamos o Projeto "*Escola do Novo Milênio*" – Escola Básica de Qualidade no Ceará, firmado pelo convênio do Governo do Estado do Ceará e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), no valor de US\$ 150 milhões: US\$ 90 milhões do BIRD e contrapartida de US\$ 60 milhões do Governo do Estado do Ceará, com vigência de 2001 a 2005. Este projeto respalda a grande maioria das ações desenvolvidas na área de educação no referido período.

Não pretendemos aqui discutir os feitos positivos e/ou negativos do projeto. Nosso propósito se refere ao entendimento de todo um processo de

ações que tem sua operacionalização nos municípios e escolas, o que, por sua vez, vem interferir direta e/ou indiretamente na organização escolar, sobretudo no âmbito da gestão, já que as palavras de ordem veiculadas pela SEDUC eram: *“autonomia, descentralização e avaliação”*.

O Projeto Escola do Novo Milênio (SEDUC, 2001b) concentra-se em cinco componentes, os quais sintetizamos a seguir:

1) *Melhoria da Qualidade e Eficiência Escolar* – com ações de garantia aos padrões básicos de funcionamento para as escolas estaduais, desenvolvimento de *“programas de aceleração”* destinados a corrigir a distorção idade-série. Nas séries iniciais, foram implantadas as Classes de Aceleração; no Ensino Fundamental (5ª a 8ª) e Ensino Médio foi implantado o Projeto Tempo de Avançar, com a metodologia do Telecurso¹⁴ 2000, em convênio com a Fundação Roberto Marinho e Editora Globo.

2) *Componente Ampliação de Acesso* – através do Programa Telensino, para alunos de 5ª a 8ª e ABC do sertão, para evadidos do sistema escolar, na faixa de 15 a 39 anos;

3) *Componente Programa de Desenvolvimento da Educação Municipal* – financiamento e implementação de programas de ensino nos 54 municípios mais pobres do Estado;

¹⁴ O Telecurso 2000 consistia de teleaulas, por módulos de disciplinas, com um professor em sala de aula. No TAF (Tempo de Avançar Fundamental) o aluno cumpria 01(um) ano equivalente a 5ª a 8ª; no TAM (Tempo de Avançar Médio) o aluno fazia em 1,5 (um ano e meio) todo o ensino médio. Alvo de críticas pelos docentes, o Governo, estabeleceu bonificação aos professores no valor de R\$ 20,00 por disciplina e por aluno, através de provas realizadas com os alunos ao término de cada disciplina pela SEDUC.

4) *Componente Descentralização e Fortalecimento Institucional* – cujo objetivo é dar maior autonomia à escola e fortalecer a participação social da comunidade escolar e de seu entorno, pelo gerenciamento do sistema de condições de trabalho e ferramentas gerenciais que permitam alcançar os objetivos do projeto com eficiência e efetividade. Neste componente incluem-se também a qualificação de diretores e demais membros do Núcleo Gestor e a capacitação de conselheiros escolares.

5) *Financiamento da Gestão do Projeto* – relativo a despesas administrativas do projeto.

Em linhas gerais, os encaminhamentos do projeto exposto expressam como prioridade a elevação dos indicadores educacionais, focalizando suas ações nos aspectos institucionais, através da garantia de padrões mínimos de funcionamento das escolas, que envolve aspectos organizacionais, questões curriculares, insumos e formação de recursos humanos. A discussão e mediações no processo de construção da melhoria do ensino-aprendizagem é pouco ou sutilmente abordado no projeto “*Escola do Novo Milênio*”, ressaltando-se sobremaneira os resultados, o que caracteriza um certo distanciamento das peculiaridades da escola, colocando-a numa posição de flexibilidade em relação ao contexto econômico. Tal assertiva pode ser mais bem compreendida nas palavras do então Secretário de Educação do Ceará, Antenor Naspolini (1995-2002):

O sistema educacional Cearense deverá mostrar os resultados desta política em um prazo menor do que o que seria aceitável em condições econômicas mais favoráveis. A sua sustentabilidade depende do seu sucesso e capacidade de adaptação às mudanças científicas, econômicas e sociais. O bom uso dos recursos financeiros a serem aportados pelo

empréstimo em fase de negociação com o Banco Mundial é a chave de um cofre que dá acesso a outros cofres (NASPOLINI, 2001, p.18).

Outro projeto também de grande repercussão nas escolas e que focaliza sobremaneira a gestão escolar refere-se à implementação, em junho de 2001, do Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica do Estado do Ceará, através da parceria com a Fundação Brava e Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), hoje, Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG). Este Programa, ainda em andamento, teve sua primeira fase de implantação no período de junho de 2001 a julho de 2003, estando agora na sua segunda fase, iniciada em agosto de 2003. Vejamos os objetivos do Programa, expostos na cartilha de implementação:

O Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica do Ceará visa a integrar alunos, pais, professores, funcionários e especialistas para a elaboração de um Plano de Ação, a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Desenvolvimento da escola (PDE), com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem (SEDUC, 2001c, p 07).

Na primeira fase do Programa, foram contempladas 16 escolas piloto, localizadas em Fortaleza, estendendo-se ao mesmo tempo para toda a rede estadual por meio de adesão dos diretores de escolas. Nessa segunda fase, são 23 escolas-piloto, sendo uma em cada CREDE, com o objetivo de resultados em curto prazo, bem como a divulgação dos êxitos para o restante da rede de ensino. Destaque-se que estas escolas têm um acompanhamento sistemático de consultores do INDG, além de material de apoio (livros e cartilhas do programa), produzido pelo Instituto, para o desenvolvimento das ações. As demais escolas recebem assistência técnica da SEDUC e visitas aleatórias dos consultores do INDG.

É importante dizer que o INDG assume um papel de destaque no desenvolvimento do Programa, e é uma instituição que presta assessoria a grandes empresas, constituindo-se agora como referência para o ambiente escolar, tal como afirma a cartilha Guia de implementação nº 1:

Para garantir o sucesso do Programa e facilitar a troca de experiências em toda a rede de ensino, escolas-pilotos receberão acompanhamento direto de consultores do INDG na orientação, execução das ações e avaliação dos resultados (SEDUC, 2001c, p.09).

Praticamente toda a rede “aderiu” ao Programa, já que existe a propagação de resultados, que parecem ser exitosos. É difícil ficar de fora de um projeto que conta com assessoria permanente de consultores especializados e prevê a “modernização” da escola, além de gerenciamento de resultados rápidos, o qual representa grande preocupação das escolas, como resposta de um ensino de qualidade através da elevação dos indicadores educacionais. Além desses possíveis benefícios, a SEDUC, pretendendo verificar o rendimento médio das escolas, instituiu o Prêmio Educacional “Escola do Novo Milênio - Educação Básica de Qualidade do Ceará”, instituído pela lei 13.203 D.O.E. de 25/02/2002, para as escolas que aderiram ao Programa até outubro de 2001, prevendo a premiação em dinheiro para alunos, professores e funcionários, através da avaliação de desempenho do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE -NET.¹⁵

Por esse ângulo, parece contraditório a proposta do governo, que neste Programa vem ressaltar o que implicitamente já vinha colocando em

¹⁵ Cf. SEDUC (2001c) O SPAECE –NET é a avaliação do Programa realizada através da aplicação do SPAECE-NET - avaliação em larga escala que utiliza a metodologia “Computer Aided Testing” (CAT), testagem auxiliada por computador (TAC), usados em aplicativos educacionais com base na web. Incorporado ao já existente Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), sendo realizada, por amostragem, com alunos de 8ª. Série do Ensino Fundamental e 3ª. Série do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática nas escolas da rede pública estadual.

prática. Esse projeto concentra suas ações na questão organizacional da escola. Segundo a proposta da SEDUC (2001c), o objetivo é melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem em duas vertentes: a Área Pedagógica e o Programa 5S¹⁶. Na área pedagógica (Gerenciamento para resultados rápidos) consta um plano de ação para a melhoria dos resultados das taxas de aprovação e abandono. Na vertente do Programa 5S (Ambiente de Qualidade), estão relacionadas atividades voltadas para a melhoria do ambiente físico da escola, visando uma maior organização, economia de tempo, dinheiro, materiais e melhor utilização dos talentos humanos, além da melhoria da saúde física, mental, ambiental e do relacionamento entre as pessoas.

O Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica, como podemos perceber, volta-se para uma visão empresarial, orientando as ações da escola de acordo com os processo de trabalho de uma empresa, traduzindo-se como uma ferramenta da qualidade total – uma vez que procura reorganizar as escolas de forma padronizada, e enfatiza a responsabilidade pessoal de cada indivíduo para que tudo funcione de forma harmoniosa. O contexto político e as peculiaridades dos espaços locais são desconsiderados nesse processo de condução do trabalho na escola. Nesta visão, “Tudo se resume na boa vontade dos ‘atores’ (estudantes, professores e diretores) para instalar, criar e reproduzir as condições institucionais da qualidade em suas próprias escolas” (GENTILI, 2001, p. 145).

Nessa perspectiva, é contraditória a proposta da SEDUC da gestão democrática na escola, pautada pela participação da comunidade escolar na

¹⁶ O Programa 5S tem sua origem num programa desenvolvido no Japão (1950), para solucionar os problemas de sujeira das fábricas, e melhorar a qualidade de seus produtos através de resultados imediatos. A sigla 5S se expressa pelas palavras japonesas: Seiri (senso de utilização), Seiton (senso de ordenação), Seisou (senso de limpeza), Seiketsu (senso de saúde), Shitsuke (senso de auto-disciplina).

vida da escola, ao mesmo tempo em que se propõe um *Programa de Modernização* padronizada, cujos objetivos maiores são os resultados em tempo e custo mínimos, com um sistema de controle permanente. O que nos leva a questionar a viabilidade de uma participação política, diante de um programa com objetivos e caminhos pré-determinados, ficando os atores escolares apenas como executores de ações que respondam a resultados imediatos.

No Guia de Implementação nº 1 (SEDUC, 2001c) do Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica, são explicitadas as tarefas de competência de cada parceiro: a liderança das ações compete ao Núcleo Gestor de cada escola, sendo este responsável pela implementação, acompanhamento e obtenção dos resultados do Programa, que deverá contar com a participação de todos os segmentos da escola (alunos, pais, professores, funcionários e especialistas); as ferramentas de gestão competem ao INDG, que fornece o material didático impresso do programa e também via Internet; e a assessoria técnico-pedagógica fica por conta da SEDUC.

Como se vê, desloca-se o discurso da gestão democrática, com partilha de poder e a participação política, através da discussão coletiva, para uma gestão com democracia apenas representativa, através do consenso e da adesão, e, por conseguinte, uma participação produtiva, funcional. Muito embora, o conteúdo implícito nos planos dos governos, já discutidos, apontasse para essa perspectiva, o Programa de Modernização torna visível o trato técnico para com a gestão da escola, sendo, portanto, reflexo direto da gestão gerencial, em que o sujeito tem autonomia apenas na execução, mas envolto em mecanismos de controle. A atuação do líder (diretor/a, Núcleo

Gestor) é que vai conduzir os atores escolares a implementarem as ações, sendo estes, portanto, colaboradores e parceiros, ao invés de protagonistas de discussões que venham a (re)direcionar os caminhos da escola.

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.

Um exemplo prático refere-se à ênfase da participação produtiva concentrada no Programa 5S, que focaliza o aspecto organizacional da escola, fazendo uso constante da mobilização da comunidade. Entre essas ações, ressalte-se a realização de mutirões de limpeza, propagados nos seminários e cartilhas de divulgação do Programa 5S, sobre os resultados positivos de melhoria na gestão das escolas, considerados como ampliação da participação da comunidade na vida da escola.

No entanto, sabemos que uma gestão que se queira realmente democrática deve ter momentos não apenas esporádicos de “*participação*”, mas espaços plurais (não meramente formais) de discussões permanentes, onde a comunidade escolar possa decidir sobre, onde, quando, e como, frente aos problemas vinculados à sua realidade local. Espaços esses que formalmente existem, tais como as eleições de diretores, que no geral têm um nível de politização ainda mínimo, dadas as comparações com pleitos do executivo, e o Conselho Escolar, que ainda atua de forma nula e/ou incipiente no sentido de maior politização nas escolas, quer por conta dos inúmeros condicionantes internos e externos à comunidade escolar, quer por conta da nossa própria construção histórica.

É preciso considerar, nesse contexto, que a realidade da educação vem sendo colocada pela política educacional, tanto nacional, quanto local, como fator preocupante, em virtude das altas taxas de evasão e repetência em comparação com outros países, o que, por sua vez, exaltam as propostas pela excelência das escolas, seguindo a lógica da competição do mercado, através de mecanismos e ações que tragam respostas em curto espaço de tempo. Esta situação está inserida num processo global mais amplo, que traduz a “construção da política como manipulação do afeto e do convencimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário” (SILVA, 2001, p. 15).

No percurso desse debate, abordaremos no capítulo que segue a prática da gestão democrática na escola pública cearense, procurando compreender os seus desdobramentos no espaço escolar, na tentativa de desvelar os propósitos contraditórios imanentes à realidade.

CAPÍTULO III

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DA RETÓRICA À AÇÃO

1. Introdução

Neste capítulo, apresentaremos os achados da 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 materializando na prática da escola pública cearense. Este estudo é pautado nas referências teóricas expostas ao longo de nosso trabalho e na interlocução com os discursos oficiais e a realidade escolar.

Fazendo uma breve retomada de nossas discussões, detalhadas no capítulo anterior, a política educacional cearense nestes últimos dez anos, em nível do que é proclamado, propõe uma gestão democrática na escola, através da redução dos níveis hierárquicos com a conseqüente participação da comunidade na tomada de decisões. Participação esta assumida na escolha de seus dirigentes escolares e em instâncias colegiadas.

No entanto, ao mesmo tempo em que se coloca nos discursos oficiais o propósito de fortalecimento da escola, através do constante envolvimento da comunidade em suas discussões e nos mecanismos colegiados, requisita-se das escolas o desenvolvimento de ações e programas de caráter técnico, que nem sempre seria prioridade desta ou daquela escola. Deste modo, tenta-se transformar, por assim dizer, a atuação do sujeito político coletivo (SANTOS,

2003), no espaço da democracia ampliada, em sujeito individual, que irá inserir-se no processo enquanto soma de trabalho, através de participações colaborativas, solidárias¹⁷. O que torna conflituoso falar de autonomia e partilha de poder diante de ações padronizadas, em que os atores devem se “*solidarizar*” com os problemas da escola. Implicitamente, esse discurso perpassa uma concepção de gerenciamento de recursos e esforços de todos, para a construção da qualidade do ensino¹⁸.

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 assembléias 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, buscando compreender se a mesma tem contribuído para ampliar/fortalecer/difícultar a participação de seus atores na condução da instituição escolar.

A hipótese de pesquisa aqui levantada sugere que ainda não ultrapassamos o paradigma da centralização, ou seja, entre o dito e o feito, a

¹⁷ Detalharemos melhor essa atuação do sujeito coletivo e/ou individual no decorrer de nossas discussões/análises no presente capítulo.

¹⁸ A qualidade referida nessa concepção gerencial tem como pressupostos a gestão da qualidade total (GQT) pautada na ênfase pelo quantitativo, no caso da educação, os resultados finais, indicadores do rendimento escolar. A padronização e a rotina constituem nesta “qualidade” condição fundamental para manutenção dos resultados. A esse respeito ver Gentili (2001); Enguita (2001).

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 autonomia, perpassados continuamente ao universo escolar.

A este respeito, as vivências no ambiente escolar demonstraram 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.

As escolas pesquisadas, como já dito, foram indicadas pelo CREDE 19, caracterizadas por apresentarem perfis diferentes. Uma, considerada como mais democrática e com bom desempenho no ensino ofertado e outra, com características opostas. Claro que não se trata de rotular, mas de observar a realidade diante da percepção do próprio sistema do que seja uma gestão democrática.

Essas escolas estão localizadas em bairros vizinhos, logo na entrada da cidade de Juazeiro do Norte, e recebem alunos também de outros

municípios. Embora sejam bairros residenciais, o perímetro que envolve as referidas escolas é constituído por várias repartições públicas federais e estaduais. São escolas praticamente vizinhas (duas quadras de distância), com algumas semelhanças e diferenças. Ambas oferecem o Ensino Fundamental maior e o Ensino Médio e possuem uma estrutura física grande. Atendem cada uma pouco mais de 1500 alunos, formadas por uma clientela proveniente tanto de bairros de classe média, quanto de periféricos.

2. (Des)Caminhos da Gestão Colegiada

2.1. A gestão escolar na Escola ALFA

O “*rigor*” e a “*disciplina*” retratam o perfil desta escola, conforme constatamos nas observações registradas no diário de campo. Há uma preocupação por parte tanto do Núcleo Gestor como dos demais segmentos em “*manter a ordem*” na escola, pois, segundo os sujeitos, a clientela de alunos é de adolescentes, e estes, precisam de limites. Ou seja, tenta-se reduzir ao mínimo os conflitos e as transformações para que tudo pareça harmonioso; ao sinal de qualquer movimento fora do comum, alunos/as fora de sala, professores/as nos corredores procura-se logo saber o motivo e tomar as providências.

A impressão que se tem da Escola ALFA (Diário de campo, set. 2004), desde a primeira visita, é que tudo é harmonioso e funciona muito bem, alunos/as todos em sala, funcionários/as em suas atividades e ausência de

barulho. A diretora sempre atrás do birô (em local bem estratégico, onde se avista o portão, permitindo que veja a movimentação de pessoas) assinando documentos, recebendo visitas e delegando tarefas. Os demais membros do Núcleo Gestor parecem ter um contato mais direto com os atores escolares, dificilmente se encontram na sua sala, mas circulam nas dependências da escola, realizando atividades diversas.

Esse panorama se assemelha bastante às características de uma gestão centralizada, típica do paradigma tradicional (BORDIGNON; GRACINDO, 2001), com resquícios ainda de princípios taylorista-fordistas, em que procuram agir na superficialidade do problema, considerando a realidade estática e controlável, na tentativa de eliminar ou ocultar as tensões, conflitos e contradições próprios do espaço escolar. No entanto, a manifestação desses pressupostos na Escola ALFA se reveste também de aspectos modernizantes, condizentes com o reflexo do desenvolvimento da sociedade capitalista, tais como a flexibilidade de agir de acordo com as circunstâncias, conforme detalharemos adiante, através de uma participação produtiva dos sujeitos nas ações, mas com a sutileza de mecanismos de controle. O que podemos caracterizar como uma perspectiva técnica de gestão, com vista à manutenção da rotina padronizada da escola, relegando, por assim dizer, a natureza política da escola, enquanto articuladora da diversidade, em seus aspectos histórico-sociais, e mesmo organizacionais (LIMA, 2001).

O Núcleo Gestor da Escola ALFA é bastante enfático ao argumentar que prioriza a aprendizagem do aluno, respaldada, sobretudo, na disciplina mantida pela escola, bem como na rigorosidade do cumprimento da carga horária. Fato este confirmado tanto nas observações, quanto nas falas dos

sujeitos. Como exemplo, podemos citar o comentário da diretora, na ocasião de uma de nossas visitas, situação em que alguns alunos estavam solicitando ir para casa, e reclamando a falta de professores:

Você tá vendo? É todo dia assim. E olhe, aluno comigo não tem moleza, só sai se o motivo for muito convincente. Professor é que é mais complicado. Eu priorizo o ensino, faço de tudo para manter a disciplina. Olhe, tenho fama de autoritária, alguns meninos daqui até dizem que eu sou a “capitã”, o “coronel” da escola, eles reclamam, mas depois acham que é melhor assim. Pode até ser o contrário da cartilha do governo. Mas esses meninos precisam de limites, a escola precisa de normas claras. As pessoas precisam entender que existe hierarquia, autoridade, mas não autoritarismo (EDA).

Note-se que a diretora ressalta a necessidade de manter sob controle a disciplina na escola, pois, segundo ela, é preciso que se cumpram certos procedimentos como condição fundamental para que o aluno consiga assistir aula e aprender. Conforme nossas observações (Diário de campo, set. 2004), vários instrumentos são utilizados nesse sentido, com o intuito de manter o/a aluno/a em sala de aula, entre os quais podemos citar a permanência da chave dos banheiros no birô da diretora ou com funcionário/a por ela delegado/a, durante o período de aula, para evitar o entra e sai de alunos na sala de aula. No caso, quem precisar deverá se dirigir a essas pessoas. A saída de aluno/a da escola em horário de aula é permitida somente depois de autorizada pela diretora e registrada em livro de protocolo no qual consta data, horário e justificativa do pedido, para posterior esclarecimento junto aos pais ou responsáveis.

Sem desconsiderarmos a importância das “regras do jogo”, necessárias em qualquer ambiente de trabalho, o que podemos constatar é que essa escola reflete a falta do exercício da participação, enquanto processo de discussão coletiva para se deliberar o encaminhamento das ações, centrada

na prática autoritária de gestão. Prevalece no discurso o “*eu*”, centrado na figura da diretora, ao invés do “*Núcleo Gestor*”, que deveria se constituir como uma das instâncias coletivas da escola.

Consideramos que a democracia é de fato trabalhosa e um constante vir a ser. É um espaço que deve ser compartilhado. É necessário que haja poder, autoridade, punição, limites, mas que tudo isso seja legitimado pelo coletivo dos segmentos escolares, e não legitimado pelo poder e/ou imposição de uma ou de um grupo de pessoas. Diferentemente do que encontramos no universo pesquisado, que nas entrelinhas dos depoimentos obtidos revelam a democracia como um “*fazer o que quer*”, “*vira bagunça*”, entendemos que o processo de decisões deve circular em toda a escola, desde a direção ao porteiro, e que sejam justificadas. Os percalços e/ou erros no caminho são consequências humanas a serem desafiadas pelos seus próprios interlocutores. Isso tudo vai ao encontro do cumprimento da função social da escola, para além da simples aquisição de habilidades, mas voltada para a construção da cidadania social, do sujeito coletivo (SANTOS, 2001), politizado, mobilizado por interesses da coletividade.

Diante disso, o contexto investigado revela que ao invés de se construir junto uma perspectiva educativa, reprime-se o indesejável, evitam-se discussões sobre os problemas, dificultando assim a consciência do/a aluno/a sobre seus limites. Dessa forma nada se modifica, razão que funciona na base do temor, do castigo ou premiação. Tanto é que, mesmo diante desses mecanismos de controle, observamos um desgaste em tentar mantê-los, sobretudo por questionamento dos sujeitos, o que pode ser justificado pelo fato de serem procedimentos que foram deliberados sem uma discussão coletiva de

negociação e que também não estão previstos no Regimento¹⁹ da Escola ALFA.

Vale ressaltar, no entanto, que os demais membros do Núcleo Gestor, discordam de tanto *“rigor”* e do direcionamento desses procedimentos, fato este observado em diálogo entre coordenadores com alunos em episódios de conflito. Razão pela qual, os coordenadores são tidos como *“bonzinhos”*, sobretudo por funcionários que alegam que eles conversam demais com os alunos.

Presenciamos (Diário de campo, set. 2004) alguns momentos de interação entre Núcleo Gestor e demais segmentos. Uma ocasião em que pudemos constatar esse quadro foi quando um determinado aluno tinha discutido com outro em sala, chegando às tapas. Ao serem levados à direção pela agente administrativa, a Coordenadora Pedagógica conversou longamente com os referidos alunos, na tentativa de que eles compreendessem seus erros, e revissem suas atitudes, para que lhes atribuissem uma punição. Porém, os alunos pareciam não dar muito respaldo para o diálogo com a Coordenadora, e retornaram à sala na promessa de melhorarem.

A diretora, por sua vez, nesse mesmo episódio que ainda *“rendeu”* no dia seguinte, conversou com os referidos alunos, apresentando seus argumentos com palavras duras e de repreensão, expondo as consequências. Mas possibilitou que as partes expusessem suas justificativas e ouviu pacientemente. Após ouvir, deu alguns conselhos em tom impositivo e alertou que acreditava que o fato não iria se repetir, caso contrário vai registrar

¹⁹ No Regimento da Escola ALFA consta que o aluno deverá cumprir normas que venham a ser estabelecidas posteriormente pela direção do estabelecimento.

advertência. Os alunos, por sua vez, afirmaram em tom de obediência que vão iriam evitar novos atritos (Diário de campo, set. 2004).

As situações expostas revelam elementos fortemente autoritários, cujos argumentos se baseiam na imposição, no controle, revestidas de ações paternalistas (SORJ, 2001).

Durante a coleta de dados, e ante várias situações presenciadas na escola, entre elas a exposta acima, a Coordenadora Pedagógica, chega a afirmar a discordância com certas posturas adotadas pela escola, que, de forma explícita, centraliza os feitos da escola na atuação de uma ou outra pessoa, quando o correto seria dividir o sucesso, pois segundo ela, “a escola deve ser vista no seu conjunto” (ECPA).

Mas, com uma expressão pensativa, argumenta ter de admitir que a credibilidade e o reconhecimento da escola se devem em muito a um ambiente de tranquilidade, disciplina, e isso a diretora administrativa cuida muito bem dessa questão, como ela disse: “Acho que sou otimista demais, ainda acredito que as pessoas podem rever suas atitudes através de um diálogo mais aberto. Mas tenho de admitir que a atuação rigorosa da diretora torne a escola reconhecida” (ECPA). Esse depoimento demonstra a ausência de um diálogo coletivo dentro do próprio Núcleo Gestor, no direcionamento das deliberações escolares. E reforça que as decisões são ascendentes na escola.

Esse quadro é tido pela comunidade escolar e, sobretudo, pelos pais, como referência, fator de confiança para manter seus filhos na escola. Motivo pelo qual a Escola ALFA é bastante procurada durante todo o ano. É, portanto, visível a admiração dos segmentos quanto à postura adotada pela diretora, com destaque para a sua oratória, carisma e poder de convencimento. Ou o

que podemos chamar de dominação carismática, traduzida pelo “reconhecimento” e “*magnetismo*” das pessoas por suas qualidades de poder intelectual e oratória (WEBER, 1996).

A confiança depositada pelos pais é reforçada nas palavras de uma mãe de aluno, quando perguntada sobre a razão de ter seus filhos matriculados nessa escola: “O ensino é de qualidade, os professores são bons e a direção ‘tem moral’, coloca disciplina. Os alunos dessa escola assistem aula” (P/MQ7).

Prevalece nesse discurso uma visão ainda tradicional de escola, focada na obediência, e o “*assistir aula*” constitui-se, como se percebeu, num diferencial da referida escola.

Os alunos, que parecem ser os principais focos de resistência, dados aos seus questionamentos em querer saber o porquê das decisões, posturas, encaminhamentos, são podados pelo carisma, o discurso populista da diretora. Fato este que traz como conseqüência uma grande adoração e carinho pela sua pessoa, além, é claro, da conformidade com o andar dos acontecimentos. Vejamos a fala de um aluno, que, ao nos abordar sobre os objetivos da pesquisa, comenta gostar muito da escola e de todos do Núcleo Gestor, destacando a atuação da diretora. O mesmo expõe que as reivindicações feitas na escola são desconsideradas, sobretudo dos alunos. Como exemplo cita que na assembléia para a escolha da farda, a maioria escolheu determinada malha, no entanto, quando a ASPACOM foi vender, era outro tipo de malha, e sendo solicitadas explicações, a direção disse que explicaria depois, fato nunca esclarecido, segundo o aluno:

Ela [diretora] é muito durona com a gente... mas ela escuta... ouve muito...dá conselho... ajuda a gente, ela quer o nosso

bem. Não sei, a gente reclama porque ela faz mais o que ela quer... diz que é o melhor. Nós reclama (sic) porque não atende a gente, mas ela finda convencendo e depois a gente ver a coisa funcionar, vai deixando de mão (EAA).

Constata-se uma “semente”, uma vontade de ir contra a corrente, mas a “*maré*” direciona, os fatos naturalizam-se e os sujeitos consideram normal essa passividade, obediência. É difícil romper ideologias cristalizadas no imaginário das pessoas em seu percurso histórico. Sem contar com o uso constante do paternalismo, que oculta os interesses autoritários.

Os professores, que poderiam impulsionar um movimento contrário, já que grande parte destes são novatos, o que poderia supor um distanciamento das concepções ideológicas construídas ao longo do histórico da escola, silenciam reclamações a respeito. No entanto, observamos evidências (Diário de campo, set. 2004) de discordâncias veladas no direcionamento da gestão da escola. Prova disso se reflete em conversas de corredores entre colegas e também em situações de ausência da diretora, em que se observava alguns professores/as percorrendo as galerias da escola durante as aulas e tentando liberar mais cedo os/as alunos/as. Isso demonstra a passividade dos sujeitos e, ao mesmo tempo, revela que o confronto poderia representar um desequilíbrio na escola. Então diante de uma clientela numerosa, a aparente harmonia representa maior segurança para os/as docentes.

2.1.1. Escola: ponto de partida ou chegada?

Todo esse cenário vai ao encontro dos (des)caminhos que a escola vem percorrendo para a efetiva construção da gestão democrática. O contexto exposto assume conotações distantes de uma perspectiva democrática

caracterizada como ampliação do espaço público (BOBBIO, 1986; SANTOS, 2003), através de processos e mecanismos que possibilitem a distribuição de poderes dentro da escola, por meio dos quais os diversos segmentos possam decidir, questionar e negociar os rumos da escola nas instâncias administrativa, financeira e pedagógica.

Os depoimentos dos sujeitos pesquisados revelam que a cultura democrática/participativa na escola está voltada para uma aceitação/conformidade de que é praticamente impossível criar uma partilha de poder. A democracia é confundida com *“permitir tudo”*, *“gerar o consenso”*. Como exemplo, citamos alguns fragmentos da fala da diretora, quando indagada sobre a forma de condução da gestão na escola, o que veio a demonstrar que a mesma conduz a escola com ações flexíveis, e decisões centralizadas:

Minha filha, só sabe lidar com problemas quem vive com eles. Eu sigo de acordo com o andar da carruagem, se for pra ser grossa eu sou, cobrar eu cobro, pra ouvir eu ouço, mas tomo a decisão que acho que seja a mais coerente.[...] Não vou dizer que a escola não melhorou, seria mentira, a escola hoje está mais aberta para o diálogo, para ouvir... só que não dá pra ser 100% democrática, a realidade não permite: é aluno querendo ‘mandar’ em tudo, acha que pode tudo, é professor que se a gente não ficar em cima, faz gato e sapato na escola. Se não gosta de ensinar por que não procura outra profissão? E os pais? Só sabem cobrar e no fim das contas não ajudam em quase nada. Se der brecha para isso, a escola vira uma bagunça. Então eu é que pergunto para você, dá para permitir tudo? (EDA)

Importa dizer que a democracia não está pronta; tampouco se concretizará de forma definitiva na sociedade e mesmo na escola, sobretudo se considerarmos a diversidade do universo escolar e a rotatividade dos sujeitos escolares. Mas sua construção deveria ser uma constante, plantada dia a dia

nas ações cotidianas, através da constante relação dialética, nos espaços socializados de poder (COUTINHO, 2002).

Acredita-se, segundo os discursos dos sujeitos, que a partir do momento em que se ampliar essa “*abertura*”, “*der muito espaço*” para discussões, será difícil administrar. É melhor garantir ações colaborativas, de adesão, até porque se justifica que as condições de trabalho dificultam um ambiente mais integrado, além do receio por parte da direção, que se sente ameaçada de perda de poder com uma aproximação maior, conforme constatamos nos depoimentos que seguem:

Temos uma gestão democrática aqui na escola. Claro que não é sendo boazinha demais, aceitando, permitindo tudo. Mas é democrática sim, mesmo que não seja com plenitude, aqui existe abertura para o diálogo, para ouvir o outro.(EDA).

É nosso nome que está em jogo. Se a escola está bem é resultado de todos, se vai mal a culpa cai por completo na gente [Núcleo Gestor] (CPAQ2).

É contraditório justificar a ausência de um espaço coletivo, atribuindo-se isoladamente toda a responsabilidade dos acontecimentos, quando sabemos que quanto maior a união coletiva, maior a possibilidade de serem cumpridas as prioridades da escola. É um paradoxo, esse receio de “*perda de poder*”, já que a proposta da “*dita*” gestão democrática defende a responsabilidade partilhada de poderes. Então, como justificar o medo de perder o poder e autoridade da direção? Isso é comum, diante dos valores autoritários incorporados durante anos pela sociedade brasileira, marcada por uma forma centralizadora de governar.

Nessa situação, entendemos que numa gestão democrática, o/a diretor/a permanece com poder e com autoridade. Esta última é compreendida como o reconhecimento de seu desempenho e competência na sua função,

sobretudo quando temos um processo de escolha de dirigentes pela comunidade escolar, que deve possibilitar maior transparência no desempenho das atividades. Enquanto o poder assume novas feições, uma vez que, o/a diretor/a continuará na coordenação do processo, mas compartilhará os poderes com os demais membros da escola, ou seja, o “*poder*” deixará de ser particularizado em suas vontades, ou de um grupo, o que representaria o autoritarismo, e seria imposto, e passará a tomar como referência as discussões negociadas com as instâncias colegiadas e com o coletivo.

Entretanto, constatamos implicitamente, a naturalização de administrar a escola de forma centralizada. O discurso permanece contraditório, com ênfase na existência da gestão democrática, mas torna-se incompatível diante das ações de concessão, ou seja, “*existe abertura para o diálogo*”, “*para ouvir o outro*”, atribuindo à direção toda a responsabilidade pelo funcionamento da escola. O espaço da escola, nesse contexto, é incomum ao coletivo, que passa a ser colaborador, muito mais do que protagonista, pois a participação é por mérito, é concedida pela direção. O que por sua vez vem a fortalecer a centralização de poderes na escola, numa relação de dependência e individualismo.

Isso tudo impulsiona uma visão fragmentada da cultura democrática na Escola ALFA, que utiliza as regras do jogo constantemente de acordo com as circunstâncias, fazendo uso da flexibilidade e da criatividade. O podemos caracterizar como um *pastiche*, sendo, portanto uma aproximação da gestão gerencial, mas se constituindo de fato, em uma gestão conservadora, tradicional e centralizada.

Essa situação caracteriza o espaço da Escola ALFA como um cenário autoritário, o que pressupõe uma ligação com as instituições políticas brasileiras, credenciadas historicamente nesse sentido, além da clara evidência da separação entre dirigentes e dirigidos. Essa distância de uma identidade coletiva se reflete na sociedade marcada pelo patrimonialismo, que absorveu valores de poder e autoridade, muito ligada à relação clientelista e paternalista, tal como afirma Sorj (2001, p.31), que “é uma cultura pouco propensa à confrontação ou à crítica aberta, já que a pessoa nunca sabe quando poderá ‘precisar’ da outra num sistema cuja base de funcionamento é o favor e a boa vontade”.

Há uma herança cultural acumulada, visível na escola, expressa, dentre outras formas, numa percepção “*natural*” da pouca participação e na expectativa de esperar por um “*salvador da pátria*” que direcione as soluções dos problemas existentes. A perspectiva de gestão democrática, segundo os segmentos, ainda está muito voltada para a questão da eleição de gestores, os quais constantemente atribuem ao “*outro*”, e numa ordem hierárquica, a responsabilidade dos encaminhamentos a serem tomados. De certo modo, isso reforça a fala da Diretora e da Coordenadora Pedagógica, que se colocam como principais responsáveis pela tomada de decisões.

Nos remetendo à questão da centralidade na figura da direção, constatamos que a representatividade vem assumindo bastante ênfase. A eleição de diretores tem sido o fator mais perceptível pelos sujeitos, como fator que mais contribui para uma gestão mais democrática, conforme dados da Tabela 03. Os organismos colegiados assumem uma posição periférica, sem existência real para os sujeitos, tal como constatamos na análise de suas falas,

falta clareza quanto aos seus objetivos, há pouca preocupação em fazer funcionar como deveriam os citados organismos. É compreensível que, mesmo a eleição sendo um instrumento limitado, ainda é vista como prioridade na gestão democrática, na medida em que é o momento em que os atores escolares têm um encontro, discussões mais consistentes, mesmo que direcionadas. Espera-se muito por outrem, os sujeitos reconhecem a necessidade das demais ações, mas argumentam ser um fato *“pro forma”*. Há total ausência nas falas dos sujeitos de questionamentos quanto ao compromisso que cada um deve assumir enquanto coletivo na escola. Sobre a direção que a escola deve tomar, Libâneo (2001) alerta que a liderança não é característica apenas do diretor /a, mas pode estar presente em qualquer um, que poderá impulsionar um trabalho mais coletivo. Vejamos a tabela:

Tabela 03: Opinião dos Atores Pesquisados sobre Ações que têm contribuído para uma Gestão Democrática na Escola ALFA

AÇÕES ¹	%
Eleição do dirigente escolar	100,0
Maior participação dos pais e alunos nas decisões da escola	66,7
Construção do projeto político-pedagógico	33,3
Implementação coletiva do projeto político-pedagógico	33,3
Atuação do Conselho Escolar	33,3
Implementação ou consolidação da autonomia escolar	33,3
Atuação da ASPACOM	16,7

¹Respostas múltiplas

Como já dito, prevalece para os sujeitos investigados a eleição do dirigente escolar como ação de maior contribuição no processo de gestão democrática, vindo logo em seguida a maior participação dos pais e alunos nas decisões da escola. Entretanto, destacamos que, durante nossas observações e nas falas dos sujeitos pesquisados, não há nenhum indício de que isso ocorra com frequência na escola, exceto no processo de escolha da farda da escola que ocorre em assembléia geral no início de cada ano letivo. Outras

ações, como o PPP e atuação do Conselho Escolar também são citados. Vale destacar ainda, a atuação da ASPACOM (Associação de Pais e Comunidade), citada pelo segmento pais/mães, que atribuem à associação, papel de destaque, conforme exemplificado: “Sei que a ASPACOM é importante e ajuda a escola, mas os outros eu não sei bem o que são” (P/MQ7). Isso demonstra a visibilidade que a Associação de Pais vem assumindo nesta escola, que conforme a resposta deste segmento, sequer sabe manifestar qualquer informação a respeito de outras ações.

Essas informações, manifestadas pelos sujeitos, são mais bem compreendidas quando de nossas observações na escola e também de outras respostas e depoimentos, detalhadas no decorrer de nosso trabalho.

Desse modo, relacionada a essa visão da democracia na escola, os dados empíricos nos impulsionaram a pensar também a questão da cidadania, voltada para a coletividade e a emancipação, em que ocorra o equilíbrio com a subjetividade (SANTOS, 2003) dentro do processo de construção da gestão democrática, levando em conta a função específica da escola: Ensinar. Tanto o discurso oficial quanto a própria escola apontam para o chavão: *“formar o cidadão consciente de seus direitos e deveres”*. Mas afinal, qual o significado dessa premissa para os sujeitos escolares? Em que perspectiva a escola está formando para a cidadania? Qual cidadania? Essas são questões que surgem a partir dos depoimentos e observações feitas, e vão ao encontro da possibilidade de que a escola amplie ou limite a organização de um espaço público coletivo. As percepções dos atores escolares são reveladoras, quanto ao tipo de cidadão que a Escola ALFA está formando:

Tabela 04: Opinião dos Atores Pesquisados sobre quais são os direitos fundamentais dos alunos – Escola ALFA

DIREITOS FUNDAMENTAIS DOS ALUNOS¹	%
Escola de qualidade: bom ensino;	50
Ser valorizado e respeitado na sua individualidade	50
Ambiente adequado para aprender	16,7
Ter professores qualificados e bem pagos	16,7
Cumprimento da carga horária	16,7
Conhecimentos extra-classe	16,7

¹Respostas múltiplas

Tabela 05: Percepção sobre o perfil do aluno ideal – Escola ALFA

PERFIL DO ALUNO IDEAL¹	%
O que quer aprender	44,4
Obediente, que cumpre com as atividades escolares	44,4
Conhecedor dos seus direitos e deveres	14,3
Que estuda muito	14,3
É a diversidade	14,3
Tem respeito pelas pessoas	14,3

¹Respostas múltiplas

Por outra parte, na percepção dos entrevistados, o perfil do “*aluno ideal*” é diretamente associado ao desempenho escolar (Tabela 05), sugerindo que é somente dele a responsabilidade de dar respostas as suas próprias necessidades. E a escola, nessa visão, assume papel secundário, ou nulo, como se também não lhe coubesse desenvolver nos alunos as aptidões necessárias ao processo e trato com o conhecimento. Por esse caminho, a Escola ALFA se aproxima do discurso oficial, que embora ressalte uma perspectiva coletiva, impulsiona a propagação do cidadão produtivo, parceiro, sensível e competitivo para o mercado de trabalho.

Nesse panorama, torna-se visível um grande distanciamento de um projeto democrático na Escola ALFA, pois entendemos que além de conhecermos nossos direitos e deveres, é preciso que estes sejam assegurados por meio da atuação do sujeito coletivo no processo, através do exercício da participação nas decisões, na luta e conquista de direitos. E no

caso específico da escola, as instâncias colegiadas se constituem um espaço pro-ativo de construção desse sujeito coletivo, aliados à vivência democrática constante, desde a sala de aula.

A escola cumpre sua função social quando articula ao projeto de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, o fortalecimento da construção do ator social, enquanto membro da coletividade, em que os diferentes pontos de vista são questionados, confrontados, respeitados e negociados nos diversos espaços escolares. Dessa forma, ao mesmo tempo em que os sujeitos atuam e participam de forma política em prol de problemas mais amplos, ou seja, sociais, públicos, estarão melhores capacitados a resolverem seus problemas pessoais.

Esse contexto na Escola ALFA denota uma concepção de cidadania do consumo, centrada apenas nos direitos e deveres individuais, o que caracteriza a expressão da teoria liberal, portanto, formadora de um sujeito individualista, que tem a responsabilidade de dar respostas as suas próprias necessidades. Assim, como afirma Santos (2003), a teoria liberal reduz a individualidade ao universal, transformando os sujeitos em unidades iguais, e meros receptáculos passivos de estratégias de produção e de consumo, enquanto cidadão da democracia de massas.

Por consequência, a prática do exercício da democracia e da cidadania na escola, direciona o nosso olhar para o funcionamento dos mecanismos colegiados, propulsores de um projeto coletivo de escola, e do direcionamento da participação política dos sujeitos.

No universo de nossa pesquisa, o funcionamento dos mecanismos colegiados assume posição periférica no cotidiano da Escola ALFA. O Núcleo

Gestor reconhece a dificuldade de funcionamento de tais mecanismos e atribui uma série de obstáculos, dentre eles a questão do tempo. E os demais segmentos, apesar de responderem que as decisões na escola são tomadas junto com o Conselho, se contradizem quando solicitados a darem um exemplo concreto. O segmento funcionário e pais desconhecem por completo esses mecanismos. Este fato confirma a total ausência de descentralização de poderes na escola, conforme se observou nas falas e ações dos sujeitos.

A Coordenadora Pedagógica, ao ressaltar a importância da eleição de diretores escolares, admite que seria bom se o trabalho fosse dividido com os mecanismos colegiados, mas justifica:

O conselho tem dificuldade de funcionar plenamente, como também em outras escolas. As pessoas não têm tempo para se reunir, os membros trabalham em horários diversos, nos fins de semana o pessoal não vem, alegam que não estão recebendo hora extra. Mas se tenta reunir esse pessoal. A associação se resume a fazer programações culturais e contribui financeiramente, muito pouco, pequenos serviços. E o grêmio fica só em festinhas nos finais de semana. Acho que falta mais envolvimento com a escola (ECPA)

A diretora também confirma que esses organismos funcionam de forma precária, e assegura que se mantém distante, para que tenham autonomia:

Eu não me incomodo com a atuação do Conselho, APC, Grêmio, eles que trabalhem. Mas o que acontece? No conselho ninguém tem tempo de se reunir, não se dispõem em vir em outro horário ou no fim de semana, dizem que não ganham pra isso... Quando tem reunião se compromete outra atividade, aula... Eu não vou me meter, para não dizerem que sou autoritária. Quanto ao Grêmio, falta maturidade, é aquela empolgação adolescente (EDA)

Os depoimentos sugerem que o Núcleo Gestor se coloca numa posição defensiva, quanto ao exercício da participação política, coletiva, no processo decisório da escola. Os organismos colegiados são vistos como um fim em si mesmo e como instrumentos isolados. Assim, descarta-se o papel do

diretor-educador (HORA, 1994; PRAIS, 1996) enquanto líder da coletividade, que conhece a realidade em que atua, ou, como diria Gramsci um intelectual (especialista+ político), capaz de proporcionar as condições para as discussões dos conflitos, em prol do processo educativo. É evidente a existência de condicionantes externos e internos no funcionamento dessa coletividade. No entanto, a escola, no seu interior, deveria forjar as condições possíveis para dar vida à ampliação do espaço público coletivo como condição para a construção de uma democracia social (BOBBIO, 1986).

A inoperância dessa coletividade pôde ser constatada durante o período de levantamento dos dados, dada a ausência de reunião com os organismos colegiados. Durante um mês, presenciamos apenas uma reunião, marcada de última hora, realizada com o coletivo (diretora e os segmentos de professores e funcionários), em que a diretora estabelecia um monólogo, comunicando sua ausência da escola durante uma semana por motivos pessoais, e pedia que todos cumprissem com suas obrigações nesse período, para que a escola continuasse no mesmo ritmo. Durante a reunião, antes mesmo que alguém falasse, ela já alegava a possibilidade de que as coisas poderiam desandar sem a sua presença. Mas elogiava o grupo, elencava êxitos, porém, como medida preventiva, dizia que era melhor alertar, para evitar surpresas depois. Alguns até questionavam essa desconfiança, mas ela sempre contornava, enfatizando pontos positivos do trabalho da pessoa, do grupo, o que por sua vez, evitava novas falas (Diário de campo, set. 2004). Atitudes essas bem próprias de uma liderança carismática, que faz uso de estratégias afetivas para garantir sua legitimidade.

Descentralizam-se apenas as ações, pois mesmo com a existência de um Núcleo Gestor, não se delega poderes aos seus membros, mas tarefas a serem executadas, já que a diretora não confia a condução da escola durante sua ausência. Essa situação demonstra a existência de matizes da democracia liberal, através da ênfase no individualismo, revestidas no momento presente do modelo neoliberal em que, o/a diretor/a escolar assume o papel de “*gerente*”. Trata-se de uma hierarquia vertical, com ausência de descentralização de poderes, além do sistemático controle sobre os resultados e sobre os dirigidos.

Está presente nos discursos a contradição, quando os sujeitos afirmam a existência de um ambiente coletivo, onde as decisões passam por todas as instâncias, inclusive pelo Conselho Escolar, com momentos de discussão, e levanta-se também a bandeira de um Projeto Político Pedagógico construído e implementado de forma coletiva. Como exemplo, citamos a fala da professora de nossa amostra, que só tem elogios para a escola:

O PPP foi construído com a participação de professores, conselho, grêmio, funcionários e representantes [pais] da comunidade. [há participação] Nas atividades que se desenvolvem em toda esfera da escola, como no Conselho Escolar, na escolha do livro didático, nos planejamentos, na elaboração de projetos interdisciplinares, na organização de eventos culturais, esportivos e recreativos (PAQ4).

Nossas observações refutam essa afirmativa, e também os próprios sujeitos, pois, quando indagados sobre aquelas práticas, surge o conflito entre o vivido e o imaginado, revelando uma dualidade: pouca atuação enquanto coletivo, o que ocorre em situações episódicas, e a prática centralizadora da direção, manifestada em decisões tomadas apenas pelo Núcleo Gestor e posteriormente comunicadas aos demais segmentos.

Este fato é reconhecido implicitamente pela própria Coordenadora Pedagógica da escola:

A construção do texto [PPP] foi feita de forma individual. As idéias nele contidas fazem parte do consciente coletivo e da prática pedagógica trabalhada na escola. Está sendo implementado, de certa forma, de uma maneira inconsciente, pois os professores não conhecem o texto (CPAQ2)

Reforçando essa afirmativa, ela acrescenta que o PPP fica, na verdade, a cargo do Núcleo Gestor, em razão de inúmeros condicionantes, mas que se tenta colocar no documento as reivindicações diárias feitas pelos sujeitos, razão pela qual utiliza enfaticamente a expressão de que o PPP está no *“inconsciente”* dos professores:

É muito mais uma construção individual do Núcleo Gestor do que uma construção coletiva, pois é preciso prestar contas ao CREDE. Há prazos, não podemos parar as aulas para fazê-lo, temos uma carga horária a cumprir... o aluno precisa assistir aula [e há a] cobrança do professor. Gostaria que fosse diferente, mas, procuramos fazê-lo de acordo com as perspectivas do coletivo de professores em função de suas reivindicações diárias e no planejamento (ECPA)

Quando solicitamos acesso ao PPP, a diretora afirmou que este documento é de responsabilidade da Coordenadora Pedagógica. Portanto, só ela sabe onde se localiza. A Coordenadora Pedagógica, por sua vez, argumenta: “são documentos tão bem guardados... vamos procurar”. O mesmo ocorreu com relação ao Regimento da Escola, quando a diretora nos disse: “vou pedir para a secretária dar uma vasculhada nos armários. É tudo tão bem guardado... só quando precisa...”. O que deixa a entender que nem mesmo o conhecimento do documento formal os sujeitos têm, já que são de difícil localização, vindo comprovar a fragmentação da construção de um projeto unitário de escola.

Dessa forma, temos como consequência o isolamento dos sujeitos, em seus respectivos setores, contribuindo/somando individualmente, descaracterizando, por assim dizer, ações mais coletivas. Fruto de uma série de condicionantes, sobretudo os ligados a questões burocráticas, o espaço escolar reflete as relações próprias do mundo capitalista. Segundo Santos (2003), tais relações transformam o sujeito em força de trabalho, prevalece o princípio do mercado, este agora revestido pelos ditames do neoliberalismo, que difunde a idéia de envolvimento e participação, como meio de ganhar a cumplicidade ideológica dos sujeitos. No lugar, portanto, de práticas democráticas que envolvessem o coletivo, tem-se ações isoladas que não vêm contribuindo para a superação dos problemas educacionais de uma perspectiva qualitativa.

Esta situação é reconhecida pelos sujeitos como consequência, sobretudo, das condições de trabalho, que inviabilizam tempo suficiente para pensar a escola. A Coordenadora Pedagógica comenta: “Eu me desdubro aqui para dar um pouco mais de assistência ao pedagógico, mas é muita atividade para dar conta... então sobra pouco tempo para pensar a escola”(ECPA). Com os demais segmentos, a justificativa da ausência de discussões coletivas é semelhante: “e os alunos? ... vamos liberar?”(F1) “não podemos comprometer a carga horária”(P1), “vamos soltar os alunos?”(F2)

Isso vem demonstrar a ausência, no estabelecimento de prioridades, o que inclui o desconhecimento da função social da escola, ou seja, para além da simples transmissão de conhecimentos, promover a formação do sujeito social que aprenda a lutar por seus direitos, seja crítico e capaz de uma inserção solidária na sociedade. Sendo estes problemas constantes no cotidiano

escolar, deveriam estar previstas ações concretas no PPP para viabilizar algum tipo de solução. As respostas dos sujeitos quanto às prioridades da escola confirmam essa posição de uma identidade fragmentada, o que torna difícil a constituição de um trabalho coletivo. São múltiplas as respostas: “ações partilhadas”, “cumprir metas para o ensino”, “realizar eventos”, “cumprir carga horária”, “disciplina”, “integração família-escola” etc.

Um reflexo desse isolamento dos sujeitos foi observado durante o período de coleta de dados. A escola estava numa fase de muita “*turbulência*”, mês de agosto, setembro/2004 – período de campanha eleitoral para o exercício de cargo no executivo e no legislativo municipal (prefeito e vereadores). Além de abertura de edital para composição e escolha de novos membros para o Conselho Escolar, Associação de Pais e Comunidade e Grêmio Estudantil da Escola ALFA, iniciava-se ainda, a primeira fase do processo de escolha de diretores escolares (provas escritas). O Núcleo Gestor e vários professores estavam diretamente interessados em concorrer ao processo de seleção de diretores, cujo edital ainda não fora publicado, porém estes atores já vinham ocupando tempo preparando-se para a citada seleção.

Ou seja, era muita coisa ao mesmo tempo, e conforme nossas observações (Diário de campo, set. 2004), a escola estava bastante mobilizada no movimento eleitoral por contar com uma clientela expressiva de jovens votantes (16 anos). Realizou, então, um debate com os candidatos a prefeito. Essa mobilização, que poderia estar associada a uma educação para a cidadania, envolvendo os mecanismos colegiados da escola, parecia deslocada da gestão. Um exemplo é a dificuldade de se formar chapa para os mecanismos colegiados, já que se viam nos corredores um e outro segmento

solicitando que os demais colegas fossem compor alguma chapa. No entanto, poucos se manifestavam. Justifica-se tal posicionamento em decorrência da naturalização dos fatos: se tudo está normal, as pessoas não vêem motivo para se envolver no colegiado.

A situação descrita contribuiu, de certa forma, para a dificuldade de os sujeitos reservarem tempo para responderem aos questionários, sobretudo os professores, que, em geral, manifestavam-se bastante arredios às perguntas. Outro fator observado reside nas ausências de membros do Núcleo Gestor e de demais segmentos durante algumas visitas, cuja justificativa era que precisavam faltar para estudar para a seleção de diretores.

Temos então presente na Escola ALFA, com relação ao envolvimento, uma participação passiva (LIMA, 2001) em que os sujeitos depositam sua confiança no Núcleo Gestor, sobretudo na figura da diretora, e visualizam que podem influir pouco nas ações, dado ao bom funcionamento da escola: “não mudaria nada, essa escola tem moral” (FAQ6); “essa escola é excelente, ela [diretora] cobra, mas é muito amiga, sabe ouvir” (P/MAQ7). Parece ser esta a razão pela qual os segmentos não encontravam motivos para participar dos mecanismos colegiados, além do que, o direcionamento centralizado das decisões na escola acabava por limitar a articulação dos sujeitos enquanto coletivo engajado na construção de uma gestão democrática.

Por outro lado, esta participação, é também funcional, utilizada como técnica gerencial (LIMA, 2001; NOGUEIRA, 2004), reconhecida como pertencimento, concessão e soma individual de trabalho. Falta uma conotação política, histórico-social, em que o poder se democratize e seja compartilhado, conforme demonstra as respostas fornecidas pelos sujeitos:

Tabela 06: Aproximação das famílias com a escola – Escola ALFA

AÇÕES¹	%
Reunião de pais	100
Seminários	50
Participação dos pais na elaboração de projetos e na tomada de decisões	20,5
Prestação de serviços voluntários à escola pelos pais	20,5
Nas festas da escola	20,5

¹Respostas múltiplas**Tabela 07:** Integração escola-comunidade – Escola ALFA

AÇÕES¹	%
Realização de debates, seminários, palestras para a comunidade	71,4
Permissão da utilização de seus espaços físicos pela comunidade	57,0
Realização de promoções, campanhas, festas	57,7
Promoção de atividades culturais, esportivas e recreativas envolvendo a comunidade	42,8
Incentivo e mobilização da comunidade para participar dos organismos colegiados da escola	28,5
Realização de parcerias com associação de bairro	14,4

¹Respostas múltiplas

Com base nas análises, constatamos que o trabalho coletivo é secundário, indicando a existência de uma “*participação produtiva*” na escola. Há uma via de mão única, onde a escola se situa como prestadora de serviços à comunidade, na realização de eventos, festas etc. Destaque-se que a possibilidade de acesso ao uso de espaços físicos pelas famílias de alunos e comunidade local é uma constante, e um dado bastante perceptível. Observamos (Diário de campo, set. 2004), em nossas visitas, solicitações diversas para uso do espaço físico por pessoas da comunidade local, para realizarem festas de casamento, batizado, aniversário. Há professores que consideram importante este tipo de uso, como exemplificamos: “nossa escola é acolhedora...veja a oportunidade que esse pessoal tem de ter o nosso espaço”(P1).

Como já comentado, dentre os atores que compõem o Núcleo Gestor está o/a Coordenador/a de Articulação Comunitária²⁰ que tem como principal função estabelecer um vínculo permanente com a comunidade escolar e a sociedade civil, visando o funcionamento dos organismos colegiados da escola. Entretanto o que observamos foi o inverso, ou seja, apenas a existência de ações esporádicas, isoladas, fragmentadas, configurando uma “*escola de resultados*” e prestadora de serviços. O fortalecimento das relações democráticas entre escola-comunidade é esquecido: ao invés da comunidade viver a escola, participando e decidindo sobre a solução dos seus problemas, o que ocorre é a tentativa de suprir carências sociais e econômicas das famílias dos/as alunos/as através do empréstimo dos seus espaços.

Na percepção da maior parte dos entrevistados, a separação entre a escola e a comunidade é um problema decorrente desta última:

As famílias não me procuram, porque não tem tempo ou não dão importância ao educando (CGAQ3).

As famílias não nos procuram com frequência, porque atribuem à escola toda a responsabilidade de formação de seus filhos. (CPAQ2)

As famílias só procuram a direção em caso de indisciplina e em problemas de aprendizagem dos filhos (PAQ4).

Os maiores problemas aqui é a falta de participação dos pais. Para eles a escola é responsável por quase tudo. Fazemos algumas visitas domiciliares em situações problemáticas, mas não há estrutura para isso, não tem verba para combustível (ECGA).

De um lado, todos argumentam a necessidade de discussão, debate entre os membros, mas reconhecem que o universo de trabalho é bastante adverso e discutir demanda tempo, é difícil articular diferentes posições. A escola é cobrada constantemente no que se refere a resultados e ações pela

²⁰ Também chamado de Coordenador/a de Gestão

SEDUC. No geral, a escola muito mais justifica do que redireciona suas ações. Podemos relatar como exemplo, o Projeto 5S (Qualidade Total) implantado na rede pública estadual, e já abordado no capítulo anterior, projete este, que exige “*produtividade*”. Durante a nossa coleta de dados, o Núcleo Gestor estava muito concentrado em fazer o “*painel de gestão*”. Este painel, atualizado semestralmente, expõe as ações desenvolvidas no Projeto 5S no âmbito do ensino-aprendizagem, com os respectivos gráficos dos índices de aprovação, evasão e repetência.

Estes indicadores constituem grande preocupação da escola, o que é reflexo da política educacional cearense (SEDUC, 2001a), que impulsiona, nesse sentido, numa busca competitiva por resultados. O processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem é esquecido, já que a grande referência são os resultados finais, que deverão ser mantidos se forem satisfatórios. Caso contrário, devem ser revertidos em período mínimo. Isso tudo coloca a escola pública, marcada e permeada historicamente por relações patrimonialistas, em uma nova situação: a de questionar a burocratização, conviver com ela e ao mesmo tempo com a racionalidade da cultura do Estado gerencial (SILVA JÚNIOR & FERETTI, 2004).

Nisso, a burocracia e o acúmulo de atividades, projetos que precisam de resposta, comprometem o tempo da escola, dedicado ao processo de ensino-aprendizagem, conforme depoimento da Coordenadora Pedagógica da Escola ALFA:

A realidade é essa, o discurso de uma gestão democrática apregoada pelo governo do Estado e pela Seduc é muito bonito, mas não dá pra envolver toda a comunidade escolar. E isso não é culpa nossa [Núcleo Gestor], mas do próprio sistema que impulsiona para que seja diferente, pois são bombardeios de projetos a toda hora para a escola desenvolver, e isso toma tempo e dedicação da gente. Agora

mesmo tô terminando o painel do 5S, e a função dedicada a pensar, melhorar o ensino-aprendizagem vai sempre ficando relegada pra depois de entregar esses projetos (ECPA).

Isso faz com que a concepção e prática da democracia na escola venham sendo tratadas indistintamente. O acúmulo de trabalho e atividades, que tem como consequência a centralização das decisões, tem distanciado cada vez mais a possibilidade da implementação de um processo de gestão democrática na escola, uma idéia de construção coletiva, a partir da qual as diferentes vozes tivessem a chance de articular seus discursos, em que fossem respeitados e negociados os diferentes interesses. Os sujeitos reconhecem a dificuldade dessa integração coletiva e dizem que o processo democrático na escola não ocorre em sua plenitude por conta de ser impossível atender a todos, e também pela falta de preparo cultural dos segmentos.

Na escola pública hoje, é preciso ponderar muito, se você for permissivo... Não temos uma clientela com preparo cultural suficiente para trabalharmos de forma puramente democrática (ECPA).

Essa fala reforça o argumento da impossibilidade de construção democrática, justificada pela *“falta de preparo cultural”* dos sujeitos. De fato, sabemos o quanto é difícil agir diante de um histórico social de uma cultura autoritária e pouco participativa, no entanto, quando estaremos preparados? O exercício democrático é contínuo. Isso coloca a própria escola numa posição defensiva, quando sabemos que a ela também compete a construção de uma nova cultura, entrando aí a sua função social de ir além do conteudismo para formar sujeitos politizados, com a capacidade de organização e de participação qualificada na vida social, através de ações efetivas no seu cotidiano. Assim, o dito fortalecimento da escola enquanto ponto de partida, bastante propagado

no discurso oficial (SEDUC, 2001), está em crise operacional, pois é incipiente, haja vista que a ampliação de poderes ainda se encontra no campo conceitual.

2.2. A gestão escolar na Escola BETA

O ambiente de trabalho na Escola BETA, percebido desde nossas primeiras visitas, foi de um distanciamento entre os membros do Núcleo Gestor, e deles com relação aos demais segmentos. Cada membro tem uma sala individual, uma bem distante da outra, em que permanecem grande parte do expediente escolar, o que torna difícil saber da presença deles na escola.

Observamos uma ausência de diretrizes coletivas, como exemplificam trechos de seus discursos: “isso não ocorre porque fulana não faz”(ECGB) “a Coordenadora de Gestão não tem interesse em buscar parcerias” (EDB), “essa parte não é comigo”(ECP). O que podemos caracterizar como ausência de um propósito coletivo de escola, através do isolamento dos indivíduos e de suas atividades. Essa situação desencadeia a centralização de poderes e a descentralização de tarefas no espaço escolar. O depoimento da Coordenadora de Gestão reforça as afirmativas acima:

Aqui é tudo centralizado, cada um só enxerga seus interesses. É muito difícil trabalhar na educação, pois alguns colegas, incluindo alguns da direção, dizem que sempre foi assim, e não vai mudar nunca. Quer saber? Sabe o que eu sinto? Que tá faltando encantamento, esperança e eu que lido com a comunidade escolar fico preocupada. O nosso aluno já não tem, ou tem pouca perspectiva de futuro e os pais que não dão atenção aos filhos, e nós o que estamos passando pra eles? Como acreditar? Se a maioria dos membros da escola não acreditam? Não vivem a escola... a prática aqui é deixar as águas correrem (ECGB).

Esse comentário deixa transparecer que os que fazem a escola se mostram resignados com a situação presente, descomprometidos com o

trabalho, reflexo de um quadro bem maior: o da educação em âmbito nacional. O que poderia representar apenas um desabafo, confirmou-se como uma realidade vivenciada, conforme nossas observações:

Na chegada à escola, procurei a diretora para propor a pesquisa. Ela se mostrou um pouco surpresa, mas colocou à disposição a escola. Perguntada sobre os coordenadores, ela disse não saber se estavam na escola, que eu procurasse em suas salas. Acrescenta ainda que peguei um momento complicado, pois o pessoal está estudando para o concurso [de diretores, cujo edital estava prestes a sair], inclusive ela, que pretende se candidatar novamente. E um pouco pensativa comenta: “a eleição é uma boa... só que às vezes acho que ficou pior, o pessoal faz o que quer, ninguém liga...” (Diário de campo, set. 2004).

Hoje a escola está muito movimentada. A diretora corre de um lado a outro na escola, na tentativa de que os alunos assistam à aula, e pede o apoio da pedagógica. Nota-se que tinha mais aluno fora de sala do que dentro, passeando e jogando conversa fora, nos corredores, professor tomando tempo pra chegar em sala... funcionários pedindo pra se ausentar do expediente, confusão com salas sendo liberadas mais cedo e alunos de outras turmas aproveitando para ‘fugir’ na hora de abrir o portão... tudo isso em um expediente. A diretora e a pedagógica reclamam entre si: “essa escola é muito grande...” “quando a gente sobe... é tempo de acontecer alguma coisa aqui em baixo...” (Diário de campo, set. 2004).

Esse cenário expressa a fragmentação do processo de gestão, no qual os sujeitos são meros “*tarefeiros*” de atividades específicas, com total ausência de unidade em seu conjunto. Daí se torna difícil falar em gestão democrática, entendida como espaço plural de negociação de conflitos, diante de um ambiente em que cada um só quer fazer o que lhe é específico, jogando para o outro a responsabilidade de resolver os demais problemas. Esta escola apresenta uma gestão em que as relações de poder são verticais, dependes do livre-arbítrio dos indivíduos. A responsabilidade sempre é dos outros, ou “*isso não é comigo*”, “*isso é responsabilidade de fulano/a*”.

Esse processo centralizado na Escola BETA se expressa também pelo relacionamento conflituoso entre o Núcleo Gestor e o Conselho Escolar. Ambos

revidam acusações. Em uma de nossas visitas à escola, a diretora disse que vem realizando um bom trabalho, no entanto, argumenta ser incompreendida por algumas pessoas da escola:

Muitos só atrapalham. O presidente do Conselho é um deles, fica dizendo que tem perseguição porque a avaliação institucional voltou do CREDE, pois o conselho não seguiu as orientações que vieram. Eles querem é uma ditadura, receber ordens, essa é a verdade (EDB).

Há controvérsias: de um lado, o Núcleo Gestor; de outro, o presidente do Conselho, que pleiteava ser o novo diretor da escola. Mesmo sem o intuito de aprofundar tal questão, esse ponto estava bastante presente nas interações entre os sujeitos durante nossas observações, o que nos impulsionou a tentar compreender melhor essa situação. Tentamos conversar com o presidente do Conselho, mas não conseguimos, em virtude dele sempre se encontrar em sala de aula e/ou ocupado com outras atividades, sempre protelando. No entanto, em meio a essa procura, encontramos nos corredores um professor que, ao se dirigir para a sala de aula argumenta: “É... quem é do Conselho é marcado pela direção...” (P3). Porém, a confirmação dessas acusações é difícil comprovar, já que se trata de percepções que não nos foi possível aprofundar no decorrer da pesquisa.

Entretanto, diferentemente da Escola ALFA, as tensões entre o Conselho e o Núcleo Gestor indicam a presença explícita de disputas que podem conduzir a um processo de negociação e diálogo, a depender da atuação da liderança.

Observamos que há atores preocupados com a passividade do Conselho e com o papel que devem desempenhar, como exemplifica trechos do depoimento a seguir: “Como eu posso avaliar, se não acompanho o trabalho

dele em sala de aula?” “Como vou falar, se passo o dia preso aqui na secretaria? Devia mudar isso... já falei (EF1B).

Durante nossa pesquisa, não presenciamos nenhuma reunião do Conselho, nem estava previsto no calendário escolar, o que demonstrou que o Conselho assume papel secundário na gestão escolar.

A relação entre o Núcleo Gestor e o Conselho Escolar na Escola Beta, é bastante visível pelos sujeitos escolares, que questionam o papel deste, como exemplifica trechos dos depoimentos abaixo:

O conselho que poderia ajudar a escola... não sei... falta amadurecimento, fica só na crítica, incitam a discórdia. É mais até que eles se empenham, questionam. Mas às vezes percebo um ‘ar manipulativo’. Alguns membros querem se candidatar a diretor. Talvez tenha a ver essas atitudes (EP1B).

A exemplo do clima encontrado na Escola ALFA, na Escola BETA, a proximidade das eleições para o Núcleo Gestor também estava influenciando o seu cotidiano. Sem querermos, e sem sabermos, entrevistamos professores que estavam se propondo a ser candidatos e outros que abertamente fizeram questão de se posicionar contrários a atual direção, usando expressões tais como: “eu e mais três colegas estamos tentando formar uma chapa, pra ver se derruba isso”(P3); “Acho que vai ser acirrada a disputa [da parte da diretora atual], é muita omissão”(P1).

Entretanto, de modo diferente do que encontramos na Escola ALFA, na BETA, são muitas as insatisfações, por considerarem a direção pouco atuante, no sentido de que a percebem adotando um estilo *laissez-faire*: “Não dar pra ter liberdade demais(...)Que que é isso?”(P2) “[ela] tem de se impor, senão perde a moral”(P1), “nesta escola as coisas correm solto”(CG).

Alguns dos pesquisados (funcionários e professores) da Escola BETA chegaram a fazer comparações com outras escolas: “Aqui devia ter era moral,

como na Escola ALFA”(EF1); “lá funciona porque tem cobrança”(EP3). Ainda que também tenhamos observado a diretora agindo com pouco pulso e sem ter sua autoridade reconhecida, não deixa de chamar a atenção o que sugeriram os depoimentos. Ou seja, a boa gestão é aquela em que a direção faz cobranças, refletindo a preferência por posturas autoritárias. Isto nos remete aos princípios do taylorismo, o diretor como “*motor da engrenagem*”, visão esta que se distancia de uma perspectiva democrática de gestão.

No que se refere à “*exigência de regras*”, “*normas*”, expressões bastante presentes nos depoimentos dos sujeitos pesquisados, é exigido de nossa parte um esclarecimento quanto a esse ponto. Essa cobrança por parte desses sujeitos expressa uma conotação impositiva, o caminho a seguir, a cartilha, numa relação de verticalidade entre dirigentes e dirigidos. Entretanto, partindo do nosso entendimento de uma gestão democrática, são indispensáveis e necessárias regras procedimentais, tanto à representação quanto à participação, desde que resultantes da negociação dos conflitos e interesses dos sujeitos envolvidos. O que vem a demonstrar a complexidade de um processo democrático consistente, fato este de pouco amadurecimento na retórica e na ação da realidade investigada. Assim, concordamos que:

Quanto mais participativa é uma comunidade, mais procedimentais tendem a ser suas orientações, sobretudo se se trata de uma participação sustentável. A ausência de mediações procedimentais ou institucionais sugeria apenas a imagem populista do governante que interage diretamente com seus governados (NOGUEIRA, 2004, p.160).

A forte cobrança para com a direção da escola pôde ser percebida em diversas falas e situações presenciadas em nossas visitas, entre as quais destacamos uma conversa estabelecida espontaneamente na sala de

professores, em que alguns estavam em aula vaga, planejando suas atividades:

Em meio às suas atividades, um professor olha pra mim e diz: “vá fundo nas informações... essa direção não faz nada, por isso não tô nem aí...” Pergunto se ele acha certo atribuir toda a responsabilidade à direção, e o que ele tem feito pela escola. Exaltado, ele diz: “Claro que sim, quem é que deve comandar a escola? Eu? Ah... eu faço meu trabalho... e fico incentivando os alunos a não aceitarem.”

Nesse instante, uma professora intervém indignada: “Peraí gente, tem coisa ruim, mas também têm coisas boas, mas também vamos ver os motivos, as razões, ver o outro lado, o porquê, a nossa parte também” (Diário de campo, set. 2004).

Essa situação remete às relações de poder que estão arranjadas hierarquicamente no ambiente da escola, o que se justifica através dos argumentos da ordem “*natural das coisas*”. Somos fruto de uma sociedade autoritária, que sente a necessidade de ser direcionada, controlada, o que vem, por sua vez, refleti-se no espaço escolar. Essa característica deve estar relacionada, conforme afirma Sorj (2001), em parte, à uma certa informalidade típica da sociedade brasileira, que, por seu turno, resulta da ausência de padrões cívicos adquiridos em casa e na escola.

Reafirma-se nesse cenário a supervalorização das eleições de gestores, tal como encontramos na Escola ALFA, o que sugere que se atribui a diretora a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso escolar.

Tabela 08: Opinião dos Atores Pesquisados sobre Ações que têm contribuído para uma Gestão Democrática na Escola BETA

AÇÕES ¹	%
Eleição do dirigente escolar	83,3
Implementação ou consolidação da autonomia escolar	33,3
Construção do projeto político-pedagógico	33,3
Implementação coletiva do projeto político-pedagógico	33,3
Atuação do Conselho Escolar	33,3
Maior participação dos pais e alunos nas decisões da escola	33,3
Essas ações existem, mas ainda não conseguiram atuação forte.	16,7

¹Respostas múltiplas

Ainda está arraigada na escola uma perspectiva liberal de democracia, centrada na representatividade, via eleições (Tabela 08) Os mecanismos colegiados são incipientes nesse processo, o que se justifica pela nossa pouca experiência cultural de participação partilhada de poderes. Há uma valorização nos discursos dos sujeitos da necessária participação coletiva. No entanto, a escola tem dificuldade de ocupar esses espaços. Em nenhum momento os atores escolares falam sobre o poder de qualquer um dos segmentos em tomar a frente de algum problema, e tudo se personifica na figura da diretora. E diante dos muitos obstáculos à ação coletiva na prática, a resignação parece ser o caminho mais cômodo.

Está presente nos discursos dos sujeitos uma contradição constante. De um lado, os segmentos expressam a necessidade de um debate coletivo na escola, mas que a direção tenha um controle rigoroso sobre os acontecimentos. De outro, a diretora deixa transparecer a descrença quanto à possibilidade de um ambiente democrático, conforme seu argumento sobre as dificuldades que enfrenta em sua gestão:

A concepção de democracia, dos direitos e deveres na escola são divergentes entre os segmentos; se você é flexível as pessoas começam a não respeitar, as pessoas acham que escola boa tem de ser ditadura (DBQ1).

Esse argumento é reforçado várias vezes pela diretora, inclusive em entrevista, quando ela afirma tentar realizar uma gestão democrática, mas tem dificuldades em concretizá-la:

Sabe... eu tento trabalhar de forma democrática, reunir o pessoal, discutir. Mas eles querem uma ditadura, receber ordens, essa é a verdade... as pessoas têm concepções diferentes... se você é flexível, as pessoas começam a não te respeitar (EDB)

De acordo com essa percepção, o entendimento que se tem é que “*democracia é permitir tudo*”, e deixar as pessoas à vontade para agirem. Nisso, o ambiente da Escola BETA é revelador. A direção não lidera um processo coletivo, e onde se “*pode tudo*” se faz muito pouco, pois falta a discussão de prioridades, o que ocasiona um desnorteamento dos sujeitos, desinteresse em participar de discussões e desrespeito à autoridade da direção, quando se sabe que cada um tomará o seu próprio percurso.

Importa dizer que a gestão colegiada, enquanto ação coletiva, de ampliação de espaços de poderes, difere de tudo que deva ficar à deriva. É necessário que nesse processo exista uma liderança que impulsione o pleno funcionamento dos mecanismos colegiados e que seja uma moderadora das discussões e negociações de conflitos e concepções com os segmentos, sendo capaz de estabelecer prioridades, e de assegurar de fato a implementação das decisões deliberadas pelo coletivo. Discussões estas, pautadas pelas prioridades essenciais da escola, pois, como afirma Bobbio (1986), o importante não é apenas o número de vezes que se vota, mas onde e sobre o que se vota.

Uma das professoras pesquisadas, quando perguntada sobre a contribuição dessa gestão no processo de ensino-aprendizagem, afirmou:

Nesta escola, a gestão tem dificuldade em planejar, organizar, coordenar, dirigir e controlar atividades curriculares e extracurriculares, a fim de estimular os esforços dos integrantes para atingir fins comuns [...] Eu me preocupo muito com o aluno. Eu ainda não me contaminei pela descrença, só não sei se vou agüentar por muito tempo. O ensino tá muito prejudicado... o aluno não se entende com a direção, que leva pra sala de aula... professor não tem apoio nem ambiente de trabalho favorável e isso é despejado no ensino... Tem gente boa? Tem. Eu e alguns colegas procuramos nos empenhar pelo ensino, pelo aluno... só que a gente vê outros que não estão nem aí... e fica por isso... afeta... afeta... alguns entregam os pontos mesmo (EP1B).

Fazendo uma leitura desses argumentos, constatamos a dificuldade da construção de propósitos comuns, justificados pela ausência de uma liderança capaz de mobilizar os segmentos, repercutindo negativamente no processo de aprendizagem. No entanto, os sujeitos, tendo eleito a direção, ao invés de cobrarem coletivamente, ou unirem forças para rever os problemas, partem para ações individualizadas: *"eu faço a minha parte"*, e ficam em conversas de corredores, pouco se investindo na prática para superar a situação vigente. O conteúdo do trecho de depoimento abaixo reforça nossos argumentos:

Fico até sem saber como falar. Não gosto de falar dos outros, até parece que quero denegrir, afinal eu trabalho na escola, mas a verdade é essa. A nossa escola está muito desacreditada, a evasão tem sido grande... o aluno não se sente estimulado a continuar, é um clima de descompromisso, isso de várias partes, da direção, que deixa correr solto, e dos outros que vão acompanhando o barco (colegas, funcionários). No começo, ela [a diretora] até que tentou fazer reuniões, agendar atividades, mas daí alguns não vinham, tinha reclamações, daí começou a não cumprir e o próprio Núcleo não se entende entre si, diz, desdiz, muda de idéia, se omite. Então, se você deixa passar uma coisa hoje, amanhã e depois... vai se tornando prática, e isso se torna praxe, principalmente para o aluno. O nosso aluno... nossa clientela é uma 'galera'... precisa de limites. O adolescente é uma realidade recente no Estado [rede estadual de ensino]. Não é possível ir logo permitindo tudo... eles têm de aprender aos poucos... ir conquistando... sabe?(EP2B)

O longo depoimento da professora retrata o espaço cotidiano vivenciado na escola e que pudemos constatar em nossas observações. Um ambiente de desestímulo, e mesmo de descrença dos sujeitos de que a democracia é possível, em virtude dos obstáculos encontrados. No entanto, percebe-se pelas palavras da professora uma consciência de que a democracia é um aprendizado constante.

Num quadro geral, a democracia ocorre em ritmo lento e processual, o que vem a ser um embate diante dos anseios imediatos dos sujeitos, ocasionando frustração e desestímulo e utilizando-se dos erros, fracassos e

obstáculos como meios de buscar o fortalecimento da democracia. Há um anseio de que os resultados sejam previsíveis e controláveis, quando sabemos que os mesmos estão sujeitos a variáveis de ordem histórica, econômica, política e social, permeadas pelas tensões e conflitos de interesses.

Temos, então, na Escola BETA, uma posição díspare nos depoimentos dos sujeitos. Ao mesmo tempo em que se deseja participar, estar envolvido no processo, através de afirmativas de que tudo é centralizado, exige-se uma ação unilateral por parte da diretora, de dar respostas em curto prazo de tempo. Assim, há um esquecimento de que cada um que compõe a escola pode ser protagonista de uma gestão democrática, e, portando, também capaz de, no coletivo, forjar e lutar por espaços reais de participação que atendam suas demandas. Enquanto se age na individualidade, de cada um *“fazer a sua parte”*, pouco se avança em termos de politização, pois as divergências, contradições, conflitos se fragmentam no espaço escolar (conversas de corredores, descaso com o trabalho, atitudes etc), sem estabelecerem um diálogo entre si por meio de consensos e/ou acordos negociados, usando os canais institucionais disponíveis.

As condições institucionalizadas, tais como a eleição de diretores e a constituição dos conselhos escolares, que poderiam ser base para mudanças, ainda não foram ocupadas como espaços propulsores de deliberações coletivas, em razão de limitações externas, sobretudo as de ordem política que, embora propaguem nos discursos oficiais a reestruturação do poder nas bases locais através da descentralização, cada vez mais tutelam as decisões, principalmente quando se tratam de recursos financeiros. Há também limitações internas, entre as quais destacamos as concepções político-

ideológicas e sociais, sedimentadas no imaginário e na prática a-política dos segmentos escolares. Portanto, a visualização dos sujeitos da ausência de mudanças concretas e da efetividade de atos e procedimentos participativos acarreta a ênfase pelo retorno de uma gestão focada no controle, na cobrança, dada a propagação de modelos presentes nas propostas oficiais (SEDUC, 2001a) que direcionam ações para resultados rápidos e com controle sistemático.

Esse parece ser o caso da Escola BETA, que, ante os primeiros obstáculos, passa a desacreditar na possibilidade de construir um ambiente democrático, reivindicando, portanto, o retorno de um ambiente autoritário, onde ocorra um controle sistemático sobre os sujeitos. Essa situação, como sabemos, tem suas raízes na gestão pública e política de nosso país (NOGUEIRA, 2004). Muitas vezes, quando os cidadãos são convidados a participarem de alguma iniciativa para resolver algum problema e, se com o passar do tempo, não percebem ganhos ou avanços operacionais, o desinteresse e a frustração se manifestam, traduzidos em omissão e passividade.

Essa descrença parece óbvia diante do histórico de nossa sociedade nesse sentido, e diante de “*modelos*” propagados como referência por outras escolas, modelos tidos como promissores. Compreendemos ser essa a razão pela qual os atores da Escola BETA se reportam ao sucesso de outras escolas que vêm trabalhando numa perspectiva de maior controle e rigurosidade, almejando mudanças no seu ambiente de trabalho de acordo com a citada perspectiva.

Nesse panorama, é contraditória a construção de uma gestão democrática numa perspectiva plural, pois, para se constituir de fato, ela deve considerar a especificidade de sua realidade, ao invés de implantar modelos prontos. Podemos atribuir, também, esse entendimento ao próprio contexto da política educacional cearense como antes comentado, pois esta política preconiza uma gestão “*dita*” democrática e estabelece projetos de caráter gerencial, tais como o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica no Ceará, através da vertente Programa 5S(Ambiente de Qualidade) e da vertente Pedagógica (Gerenciamento de resultados rápidos). Do mesmo modo da Escola ALFA, na Escola BETA, detectamos uma preocupação constante do Núcleo Gestor em prestar contas dos resultados referentes ao Programa 5S: a preparação do painel de gestão.

Por esse ângulo dos acontecimentos, pelo qual a democracia não é tratada nem discutida com clareza nesse processo de gestão, a participação assume conseqüentemente posição secundária.

Vale considerar as incongruências encontradas entre as respostas fornecidas por aqueles que responderam ao questionário e a realidade observada, tanto através de observações diretas, como pela realização de entrevistas. Como aparece na Tabela 09 e na Tabela 10, a maior parte de nossos pesquisados indicou que tanto as decisões administrativas, como as pedagógicas, são tomadas a partir de consultas ao Núcleo Gestor.²¹

²¹ Daí a importância de termos utilizado mais de um instrumento de coleta de dados

Tabela 09: Prioridade de consulta – Decisões administrativas na Escola BETA

PROCEDIMENTO ¹	%
Consulta o Núcleo Gestor	100
Consulta o Conselho Escolar	75
Consulta a equipe da SEDUC/CREDE	75
Consulta alguns professores	50
Consulta a família do aluno	25
Diretora decide sozinha	25

¹ Respostas múltiplas

Tabela 10: Prioridade de consulta – Decisões pedagógicas na Escola BETA

PROCEDIMENTO ¹	%
Consulta o Núcleo Gestor	50
Consulta alguns professores	50
Consulta o Conselho Escolar	25
Consulta a equipe da SEDUC/CREDE	25
Diretora decide sozinha	25

¹ Respostas múltiplas

Entretanto, a consulta não significa uma discussão coletiva para a tomada de decisões, como se apreende da análise dos depoimentos:

Na maioria das vezes, ela[a diretora] decide sozinha, por comodidade. Até porque é mais rápido, e também porque não sabe unir os talentos do grupo (CGQ3).

Ela[diretora] decide é sozinha mesmo. O Núcleo Gestor também não é sensível às necessidades da comunidade, pois eles não sabem delegar nem liderar um trabalho de equipe. (PBQ4)

Nas observações, constatamos a ausência de reuniões, sobretudo com o Conselho Escolar, ou qualquer outro tipo de atividade nesse sentido. Como exemplo, numa dada ocasião, quando solicitamos o PPP para a Coordenadora Pedagógica da escola, ela ficou receosa e disse: “Veja só... inda tá com as folhas soltas, ainda vou terminar de fazer”. O que também é visível por outras falas e respostas fornecidas às nossas questões:

O PPP foi construído de forma coletiva, envolvendo todos os segmentos da escola. Vem sendo implementado com o esforço de um pequeno grupo, pois a maioria não está cumprindo o seu papel de protagonista de democratização do saber (PBQ4).

O PPP aqui é o seguinte: os professores discutem as propostas, cada um expõe suas idéias, mas no fundo está só no papel. Mas... assim, um ou outro vai tentando atuar (EP2B)

Tudo isso aponta para um isolamento cada vez maior dos atores escolares, com a centralização das decisões e cada um procurando somar o esforço individual do seu trabalho, resultando daí um projeto político meramente formal, gerido fora das peculiaridades locais da realidade da escola. Neste sentido, parece ser mais uma resposta a uma política educacional que se utiliza, no discurso, de conceitos democratizantes, mas impõe de modo vertical, determinadas ações que não levam em conta as especificidades das escolas.

Inexiste esforço por parte da direção em mobilizar ações para que os segmentos da escola reconheçam a importância da participação política desses mecanismos. E, por outro lado, os demais segmentos pouco investem nessa ação, esperando que a direção da escola tome as iniciativas para fazer funcionar com plenitude esses organismos. Daí a necessária compreensão de que a participação não pode ser entendida como concessão, mas como conquista, num contínuo vir a ser (DEMO, 2001).

O desencadeamento da perspectiva de participação política se reflete no cumprimento da função social da escola, e por sua vez, na construção do Projeto Político Pedagógico. Nas observações, percebemos ausência de uma identidade coletiva, de modo que falta clareza aos segmentos escolares do que seriam as prioridades básicas da escola. Nem mesmo dentro do Núcleo Gestor, existia consenso, pois o rol de respostas a respeito das principais prioridades da escola, mostraram como se distanciaram das questões fundamentais da escolarização, articulada à gestão democrática:

“Manter a escola limpa”;
 “fazer com que tenha aulas”;
 “realização de eventos”.

Ao estarmos preocupados com a questão da gestão democrática, julgamos importante conhecer a percepção dos pesquisados sobre os direitos fundamentais do aluno e sobre o aluno ideal, questões estas indicativas do tipo de cidadão que a escola estaria formando. No primeiro caso, a maior parte das respostas, se concentrou no *“direito a escola de qualidade, com bom ensino”*, o que nos parece uma percepção positiva (Tabela 11). No segundo caso, entretanto, as respostas sobre o aluno ideal, ao terem se concentrado no “aluno assíduo”, sugeriram uma visão limitada da relação escola e cidadania (Tabela 12).

Tabela 11: Opinião dos segmentos escolares sobre os direitos fundamentais dos alunos – Escola BETA

DIREITOS FUNDAMENTAIS DOS ALUNOS[†]	%
Escola de qualidade, com bom ensino	80
Ser respeitado	60
Ter bons professores	40
Ser avaliado de forma justa	20

[†] Respostas múltiplas

Tabela 12: Percepção dos segmentos sobre o perfil do aluno ideal – Escola BETA

PERFIL DO ALUNO IDEAL[†]	%
Assíduo	33,5
Comportado	28,5
Que quer ouvir, mas também pode falar	14,3
Contestador, que questiona	14,3
O que tem objetivo com o estudo	14,3

[†] Respostas múltiplas

Assim como acontece na Escola ALFA, na BETA também percebemos que há uma exaltação no sujeito individual em detrimento do coletivo (SANTOS, 2003). Mais uma vez o aluno é visto como um sujeito responsável pelo seu próprio sucesso na escola e seus deveres estão relacionados ao

compromisso individual. As mudanças ficam restritas a comportamentos individualizados.

Daí a importância que a escola coloca no âmbito da cidadania, puramente reproduzindo um ambiente de aceitação, cuja participação se caracteriza como um merecimento, uma concessão. Qual o papel que a escola vem exercendo para essa construção do sujeito cidadão? O que o discurso pode ocultar, e isso sabemos da fragilidade de se dizer o que é conveniente no momento, são de fato comprovativas de nossas colocações quando a aluna de nossa amostra se diz indignada com o que vivencia na escola e aponta a consciência de que as coisas precisam mudar:

Aqui não é nem um pouco democrática. Falta confiança no aluno. Chegam a dizer que a gente não quer nada. Como é que se diz isso? São todos? Eu não vou dizer que sou a melhor aluna, mas eu quero alguma coisa... eu estudo e gosto de perguntar, só que eles acham ruim. E eles querem alguma coisa? Você viu? Fica reclamando porque alguns alunos ficam na pracinha... nos corredores... Claro! Quem agüenta!!! Se a direção finge que não vê... e tem professor que é pior... enrola aula, chega atrasado... por que não escuta a gente? Pra saber o que a gente quer. Eu fico chateada, só vê o aluno... a gente sempre é o culpado. Sabe o que é isso? É desrespeito com a gente, você vê... faltam regras, ou melhor, manter as regras que tem no regimento. No início do ano, os professores passam pra gente o regimento da escola e explicam não sei pra quê! Se é tudo só no papel, não se cumpre. Quando a gente vai falar acha ruim. As vezes penso em desistir... mas a gente se apega... os colegas... os professores... é como se fosse um amor bandido, a gente fica iludida né... achando que um dia vai mudar (EA1B).

Embora o ambiente da Escola BETA deixe transparecer um “*dar carta branca aos sujeitos*”, há um certo autoritarismo quando se concentram as decisões e obstrui-se qualquer possibilidade de interferência dos sujeitos. Mas esse ambiente díspare e contraditório na escola têm seus pontos positivos e negativos. De um lado, os sujeitos sentem e começam a perceber a importância de um maior espaço de atuação dos segmentos e vêem o quanto

esse fator tem prejudicado o processo de ensino-aprendizagem, e há conhecimento dos documentos que regem a escola. De outro, é um ambiente de bastante desmotivação, o que tem ocasionado a descrença na possibilidade efetiva de participação.

Entretanto os sujeitos, mesmo que de forma tímida, conheçam os instrumentos formais de participação e critiquem o modo centralizado como são tomadas as decisões, permanecem passivos, pouco tentando romper com a situação vigente. Tomam-se os problemas como inevitáveis, personificando a responsabilidade na direção.

Com relação à interlocução da escola com a comunidade, procede a parceria como forma de concessão do espaço físico, para realização de eventos, festas etc, de igual maneira como se dá na Escola ALFA. Esta é a resposta prioritária fornecida pelos sujeitos.

Tabela 13: Integração escola-comunidade – Escola BETA

AÇÕES¹	%
Permissão da utilização de seus espaços físicos pela comunidade	60
Realização de debates, seminários, palestras para a comunidade	40
Realização de promoções, campanhas, festas	40
Promoção de atividades culturais, esportivas e recreativas envolvendo a comunidade.	20
Incentivo e mobilização da comunidade para participar dos organismos colegiados da escola	20

¹Respostas múltiplas

Como se vê, a escola funciona como uma prestadora de serviços à comunidade, e a relação é unilateral, isto porque, a escola espera que a comunidade se integre, sem proporcionar as condições de uma participação política, cogitando-se apenas o apoio, a adesão e concordância aos seus propósitos:

Mantemos um calendário que, na medida do possível a comunidade pode ser contemplada. Fazemos Empréstimos das

instalações para seminários de associações, eventos de igrejas, eventos políticos etc (CGBQ3).

Os pais ainda não têm essa cultura de se integrar com a escola, falta preparo, mas eles até nos procuram, nos casos de alunos faltosos ou para falar de problemas familiares (CGBQ3).

Eles não procuram a escola. A comunidade não participa da cena educacional. Temos mais contato com os pais do Ensino Fundamental, que comparecem nas reuniões destinadas à assinatura de boletins. (PBQ4).

As famílias não procuram a direção com frequência, porque a maioria são alunos do ensino médio (DBQ1).

De fato, a possibilidade de a escola estar disponível para a comunidade deve estar no rol de suas atividades. No entanto, essa exclusividade acarreta o esquecimento do que deveria se constituir em uma das suas prioridades, se entendida como espaço propulsor de uma gestão democrática, ou seja, o incentivo e ações que, de fato, dessem sustentação às relações democráticas entre escola e comunidade, Núcleo Gestor e organização dos segmentos escolares, ao invés de, simplesmente, fazer da escola um pólo aglutinador da comunidade em situações efêmeras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, tivemos como propósito investigar em que medida a gestão democrática, entendida como espaço plural de poder e negociação de conflitos, vem, de fato, se construindo na prática da escola pública cearense, tendo em vista as definições da política educacional concernente. Para tanto, nos pautamos nas referências teóricas expostas ao longo de nosso trabalho e na interlocução com os discursos oficiais e os dados diretamente levantados na realidade escolar.

A investigação se apoiou em pressupostos teóricos que envolveram o tratamento de alguns conceitos: democracia, gestão colegiada, diretor-educador, participação e descentralização.

Fazendo uma breve retomada, alguns questionamentos permearam nossa pesquisa:

- Quais os desdobramentos da gestão democrática na escola pública do Ceará em relação aos propósitos da política educacional deste Estado?
- Em que medida a gestão democrática tem contribuído para ampliar/fortalecer/dificultar a participação coletiva na condução da instituição escolar?
- Quais os avanços e contradições que a gestão democrática vem assumindo na escola pública, mediante a existência de procedimentos/mecanismos oficiais participativos?

- Como se processa a participação dos segmentos escolares e da comunidade no processo da gestão democrática?

Nossa análise confirma que permanecemos no paradigma da gestão centralizada. Entre o dito e o feito, a escola vem legitimando, através de sua prática, o discurso da *“modernização”*, tomando, pois, aspectos do modelo de gestão gerencial e tratando-os como gestão democrática, a partir do entendimento que esse modelo reserva à democracia. A participação funcional e a convivência *“harmoniosa”* são naturalizadas como condição fundamental na construção da democracia na escola, representando assim um *“simulacro”* da gestão democrática, dado o entendimento atribuído aos princípios de participação, democracia, autonomia, perpassados continuamente no universo escolar.

A imersão na realidade das escolas investigadas 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 do conteúdo exposto no painel de gestão, das gincanas e outras formas de premiação. 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.

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, Bobbio, Santos 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.

O contexto fragmentado desse tipo de gestão, voltada para uma descentralização instrumental, portanto de caráter gerencial, expressa-se nas escolas como o melhor direcionamento para o alcance de melhores resultados, segundo o entendimento da política educacional do que sejam esses resultados. Nossas observações são reveladoras nesse sentido. De um lado,

uma escola que se utiliza com mais domínio de técnicas gerenciais e obtém a aprovação de seus atores, por revelar um ambiente “*harmônico*” e com elevados indicadores de aprendizagem. Todavia, é preciso considerar a natureza de tais indicadores. O aumento das aprovações e diminuição da evasão escolar são os privilegiados pela SEDUC. Mesmo que sejam resultados que demonstram a permanência dos alunos na escola, pecam por considerar uma dimensão quantitativa da escolarização, no lugar da efetiva aquisição de habilidades e das aprendizagens esperadas, como antes ilustrado com os resultados do SAEB, no Estado do Ceará.

De outro lado, temos uma escola que oscila entre o centralismo das decisões e o *laissez faire*. No entanto, observamos que os atores escolares mesmo que timidamente, mostram-se preocupados em atuar na direção da mudança do processo de gestão escolar, ainda que de forma incipiente e com marcas das práticas centralizadoras.

Assim, compreendemos que os avanços nos indicadores educacionais são insuficientes para comprovar uma mudança substancial na educação, por desconsiderar todo o percurso do processo. Para o alcance desses indicadores, usam-se, sobretudo, várias técnicas, instrumentos previsíveis, avaliação por conceito, redução do valor da média, possibilidades ilimitadas de recuperação, premiação e castigo, visando atingir o padrão mínimo exigido pelo “*gerencialismo*” na escola.

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, da gestão colegiada e do Conselho Escolar 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.

Entretanto, a escola não é tudo, e sozinha é incapaz de promover mudanças. Face aos nossos resultados, e perante uma reflexão sobre os mesmos, a título de contribuição, acreditamos que as propostas elencadas abaixo podem auxiliar na construção de uma gestão substantivamente democrática.

- Re(discutir) e re(significar) o conceito de democracia dentro e fora dos muros escolares, através de fóruns de discussão, assembléias, organização dos educadores;
- Ampliação e fortalecimento de espaços de participação: conselhos escolares e fóruns de educação, em função do exercício da cidadania, ampliando a inserção das questões educacionais na esfera pública;
- Organização dos segmentos para rever a utilização de tempos e espaços reais em torno da garantia do cumprimento da função social da escola pública, através da discussão da relação entre escola-comunidade e seu entorno, das escolas entre si e com o sistema de ensino, na busca por ações que tenham continuidade e acompanhamento.

- Atuação organizada da comunidade, que deverá cobrar a confiança creditada no/a diretor /a eleito/a, para que este se comprometa e efetive um projeto construído coletivamente.
- Fortalecer as organizações de base, exigindo das secretarias de educação uma mudança e/ou redefinição de suas atribuições e relação com a escola, pois elas negam na prática, o discurso da autonomia e descentralização, fazendo da escola um laboratório de projetos e avaliação de resultados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, J.M.L. de & OUTROS. **Política municipal e democratização da educação**. Recife. NEPPE/UFPE, 2004 (Projeto integrado de pesquisa).

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).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARROSO, J. Para construir uma cultura de participação na escola. In: **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2002.

BOBBIO, N. **Estado, governo e sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BORDIGNON, G; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. S. (Orgs). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, Lei nº 9394 de 20/12/96, estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL, MEC. **Plano Nacional de Educação**. Brasília. 2001.

BRASIL. **Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil**. 2002.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CASASSUS, J. **Problemas de la gestión educativa en América Latina** (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Barcelona: 2000.

CASASSUS, J. **Tarefas da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

CEARÁ. Governo Tasso Jereissati. **Plano de mudanças**. Fortaleza: IOCE, 1987.

CEARÁ. Governo Ciro Gomes. **Mensagem Anual à Assembléia Legislativa**. Fortaleza: IPLANCE, 1992.

CEARÁ. Governo Ciro Gomes. **Mensagem Anual à Assembléia Legislativa**. Fortaleza: IPLANCE, 1994.

CEARÁ. Governo Ciro Gomes. **Mensagem Anual à Assembléia Legislativa**. Fortaleza: IPLANCE, 1995a.

CEARÁ. Governo Tasso Jereissati. **Mensagem Anual à Assembléia Legislativa do Estado**. Fortaleza: IPLANCE, 1996a.

CEARÁ. Governo Tasso Jereissati. **Mensagem Anual à Assembléia Legislativa do Estado**. Fortaleza: IPLANCE, 1999.

CEARÁ. Governo Tasso Jereissati. **Plano de Desenvolvimento Sustentável 1995-1998**. Fortaleza: IPLANCE, 1996b.

CEARÁ. Governo Tasso Jereissati. **Consolidando o Novo Ceará: Plano de Desenvolvimento Sustentável 1999-2002**. Fortaleza: IPLANCE, 2000.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Todos pela educação de qualidade para todos**. Fortaleza: SEDUC 1995b.

CEARÁ. **Lei 12.861** de 18/11/98 – Regulamenta o processo de seleção e escolha de diretores escolares das escolas estaduais do Ceará.

CHAUÍ, M. de S. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 1997.

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.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, P. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 2001.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

DOURADO, L.F.(Org.). **Gestão Escolar Democrática**: a perspectiva dos dirigentes escolares na rede municipal de ensino de Goiânia-Go. Goiânia: Alternativa, 2003.

DOURADO, L.F.& COSTA, M. **Escolha de dirigentes escolares no Brasil**. Relatório Final de Pesquisa. Brasília: ANPAE, 1998.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: SILVA. T. T.; GENTILI, P. A. A (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ESTEVÃO, C. Gestão estratégica nas escolas. In: **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

FARIAS, A. A Geração Cambéba. In: BRUNO, A.; FARIAS, A.; ANDRADE, D. **Os Pecados Capitais do Cambéba**. Fortaleza: Ed. Expressão Gráfica, 2002.

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

FERREIRA, N. S. C (Org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2001.

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.

GADOTTI, M. **Escola cidadã.** – São Paulo: Cortez, 1997 (Coleção Questões de Nossa Época).

GANDIN, D. **Planejamento participativo.** São Paulo: Vozes, 1997.

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.

GENTILI, P. A.; SILVA, T. T. da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GONDIM, L. M.de P. **Clientelismo e modernidade nas políticas públicas: os governos das mudanças no Ceará, 1987-1994.** Ed. da Universidade de Brasília, 1998.

GRACINDO, R. V. Democratização da educação e educação democrática: duas fases de uma mesma moeda. **Ensaio**, Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 3, nº 7, p. 149-156, abril/junho de 1995.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da histórica.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

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: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

IBGE. **Anuário Estatístico do Ceará** – de 1998/1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

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

LIMA, L. C. Construindo modelos de gestão escolar. In: **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

MENDONÇA, E. A gestão democrática nos sistema de ensino brasileiros: a intenção e o gesto. In: **Reunião Anual da Anped 23**, 2000, Caxambu-MG.

NASPOLINI. A. A Reforma da Educação Básica no Ceará: Uma Construção Coletiva. **Revista Estudos Avançados** – USP. São Paulo, 2001.

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

NÓVOA, A. (Coord.). **As Organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote., 1995.

PARO, V. H. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 73 (174): 225-290, mai/ago 1992.

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

PENIN, S. T. S. & VIEIRA, S. L. **Progestão**: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?, módulo I. Brasília: Consed, 2001.

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

RAMOS, J. F. P. **A retórica da Gestão Democrática na escola**: um estudo de caso das eleições para diretores e a estruturação dos conselhos escolares no Ceará das Mudanças. Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas. Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2002.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola**: O permanente e o transitório da educação. 11 Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SALES, J. O. C. B. Gestão democrática – samba de uma nota só?. In: **XIV Encontro Estadual de Política e Administração da Educação**. Anais, Fortaleza, 2002.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Democracia institucional na escola. In: **Revista de Administração Educacional**. v. 1, n. 2 (jan/jun.). Recife: UFPE, 1998.

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

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SEDUC. **Eleições diretas para diretores das escolas públicas do Ceará**: perguntas e respostas. Ceará, 2001a.

SEDUC. **Escola do Novo Milênio** – Educação Básica de Qualidade no Ceará. Ceará, 2001b.

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

SEDUC. **Guia de Implementação nº 01** (Programa de Melhoria e Modernização da Educação Básica). Ceará, 2001c.

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

SILVA JÚNIOR, J. R.; FERRETTI, C. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola.** São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, T.T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: SILVA. T. T.; GENTILI, P. A. A. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis, Vozes, 2001.

SORJ, B. **A nova sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

SOUZA, M. T. de. Argumentos em torno de um “velho” tema: a descentralização, **Revista Dados** v. 40 n.3. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1997.

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

TEIXEIRA, L. H. G. Seleção de diretores de escola: avanços, pausas e recuos de um processo. In: **Reunião Anual da Anped 23**, 2000, Caxambu-MG.

TOMMASI, L. de. & OUTROS. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALERIAN, J. **Gestão da escola fundamental:** subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 1993.

VIEIRA, S. L. (Coord). **Eleições de diretores:** o que mudou na escola? . Brasília: Plano Editora. 2001.

VIEIRA, S. L. (Org). **Ceará: Qualidade, acesso e gestão na escola:** uma visão dos usuários.(Projeto de Qualificação da Educação Básica: 1999-2003). Distrito Federal: Banco Mundial, 2000. (Documento não-oficial: dados parciais).

VIEIRA, S. L.(Org.) **Gestão da escola:** desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A Editora:, 2002.

WEBER, M. **Economia e sociedade.** Brasília: EUB, 1996.

WEFFORT, F. C. **Qual Democracia?** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coords.). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil:** 1991 a 1997. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados: 2001.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE
FEDERAL
de Pernambuco

Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado em Educação

Centro de Educação
Campus Universitário
Cidade Universitária
Recife-PE/BR
CEP: 50.670-901

Juazeiro do Norte, ____/09/2004

CARO /a _____

Venho por meio desta solicitar-lhe, encarecidamente, a sua colaboração no sentido de responder o questionário em anexo, o qual faz parte da pesquisa de campo que estou desenvolvendo para elaborar a minha Dissertação de Mestrado sobre a **GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: um estudo em escolas do município de Juazeiro do Norte - Ce**, como aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

O questionário tem por objetivo colher dados que possam mostrar os principais aspectos da gestão escolar no cotidiano da escola.

Solicito a sua colaboração para responder as questões na íntegra e com bastante atenção, ao mesmo tempo em que garanto o total sigilo a respeito de suas respostas. Ou seja, os dados, quando forem analisados, aparecerão em conjunto, sem a identificação de quem os forneceu, garantindo o procedimento ético que deve orientar uma pesquisa desta natureza.

Da sinceridade da sua resposta dependerá o maior grau de visão da realidade que estou procurando conhecer através desta pesquisa.

Conto, pois, com a sua colaboração, de modo a que possamos produzir um conhecimento que venha servir de subsídios para melhorar o processo de escolarização na nossa sofrida escola pública.

Desde já, muito grata pela sua preciosa e importante colaboração para fazer avançar o conhecimento científico na área de educação.

Maria Edgleuma de Andrade



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

**Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado em Educação**

Centro de Educação
Campus Universitário
Cidade Universitária
Recife-PE/BR
CEP: 50.670-901

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. **Sexo:** M ___ F ___ 1.2. **Idade** ___ anos 1.3. **Tempo como diretor/a desta escola** _____

1.4. **Formação Escolar:**

a) Ensino Médio: 1) Curso Normal ___ 2) Científico ___ 3) Outro _____
(coloque um X) (especificar)

b) Graduação _____
(especificar o curso e se fez bacharelato, licenciatura ou ambos)

c) Especialização _____
(especificar o curso)

d) Outros _____
(especificar)

II. FUNCIONAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR/DECISÕES

2. Quando você precisa tomar alguma decisão na escola, como você procede normalmente?
(Enumere por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

PROCEDIMENTO	Nº da prioridade
a) Consulta o Núcleo Gestor	
b) Consulta o Conselho Escolar	
c) Consulta alguns professores	
d) Consulta a equipe da SEDUC/CREDE	
e) Adota outro procedimento (especificar abaixo)*	

e) *especificação _____

2.1. Em relação ao Planejamento Pedagógico-educativo como você procede? (Enumere por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

PROCEDIMENTO	Nº da prioridade
a) Consulta o Núcleo Gestor	
b) Consulta o Conselho Escolar	
c) Consulta alguns professores	
d) Consulta a equipe da SEDUC/CREDE	
e) Adota outro procedimento (especificar abaixo)*	

e) *especificação _____

2.2. Quais as ações e áreas prioritárias da gestão desta escola? _____

2.2.1 E como elas foram definidas? _____

2.3. Com relação a decisões que envolvem problemas com segmentos escolares, como você interfere? (marque um X nos quadrados)

a) Em relação a problemas entre alunos:

Procedimento	Sempre	Quase sempre	Poucas vezes	Nunca	Não sabe
a) Aplica as disposições do regimento interno?					
b) Ouve as partes envolvidas?					
c) Consulta outras pessoas antes de decidir?					
d) Outro (especificar abaixo)*					

d) *especificação _____

b) Em relação a problemas entre professores e alunos:

Procedimento	Sempre	Quase sempre	Poucas vezes	Nunca	Não sabe
a) Aplica as disposições do regimento interno?					
b) Ouve as partes envolvidas?					
c) Consulta outras pessoas antes de decidir?					
d) Outro (especificar abaixo)*					

d) *especificação _____

c) Em relação a problemas entre aluno e funcionário:

Procedimento	Sempre	Quase sempre	Poucas vezes	Nunca	Não sabe
a) Aplica as disposições do regimento interno?					
b) Ouve as partes envolvidas?					
c) Consulta outras pessoas antes de decidir?					
d) Outro (especificar abaixo)*					

d) *especificação _____

d) Em relação a problemas entre professores?

Procedimento	Sempre	Quase sempre	Poucas vezes	Nunca	Não sabe
a) Aplica as disposições do regimento interno?					
b) Ouve as partes envolvidas?					
c) Consulta outras pessoas antes de decidir?					
d) Outro (especificar abaixo)*					

d) *especificação _____

e) Em relação a problemas entre professores e funcionários?

Procedimento	Sempre	Quase sempre	Poucas vezes	Nunca	Não sabe
a) Aplica as disposições do regimento interno?					
b) Ouve as partes envolvidas?					
c) Consulta outras pessoas antes de decidir?					
d) Outro (especificar abaixo)*					

d) *especificação _____

f) Na relação entre funcionários:

Procedimento	Sempre	Quase sempre	Poucas vezes	Nunca	Não sabe
a) Aplica as disposições do regimento interno?					
b) Ouve as partes envolvidas?					
c) Consulta outras pessoas antes de decidir?					
d) Outro (especificar abaixo)*					

d) *especificação _____

2.4. Esta escola costuma fazer avaliações periódicas da sua forma de gestão e do seu funcionamento como um todo? () Sim () Não.

2.4.1. Em caso de resposta afirmativa, como é feita esta avaliação?

2.4.2 Em caso de resposta negativa, por que não é feita esta avaliação?

III. RELAÇÕES COM AS FAMÍLIAS E COMUNIDADE:

3. As famílias dos alunos lhe procuram com frequência? Sim ____ Não ____

3.1. Em caso afirmativo, para tratar de que tipo de assunto?

3.1.2. Em caso de resposta negativa, em sua opinião por que não procuram?

3.2. Há na sua agenda um dia certo para atender as famílias? Sim ____ Não ____

3.2.1. Em caso negativo, por que?

3.3. Na impossibilidade de atender as famílias, costuma delegar esta tarefa para outra pessoa? Sim ____ Não ____

3.3.1. Em caso afirmativo, delega a quem?

3.3.2. Em caso negativo, por que não costuma delegar?

3.4. A escola costuma promover atividades para promover a integração com a comunidade?

Sim ____ Não ____

3.4.1. Em caso afirmativo, que tipo de atividades?

3.4.2. Em caso negativo, por que não costuma promover?

IV. RELAÇÕES EXTERNAS

4. A escola tem contado, na sua gestão, com apoios externos para a realização de projetos e/ou atividades? Sim____ Não____

4.1. Em caso afirmativo, enumere, no quadro abaixo, de onde têm vindo estes apoios).Enumere por ordem de prioridade a origem dos apoios, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

ORIGEM DOS APOIOS	Nº da prioridade
a) Comerciantes	
b) Empresários	
c) Setor bancário	
d) ONGs	
e) Pessoas voluntárias	
f) Políticos (vereadores, deputados, senadores)	
g) Associação de bairro ou comunitária	
h) Outros (especificar abaixo)*	

h) *especificação _____

4.1.2. Quais os tipos de apoios que, efetivamente, essas entidades e/ou pessoas têm dado à escola?

4.1.3. Em caso de resposta negativa, por que a sua gestão não tem contado com esses apoios?

4.2 . Quais os tipos de informações que são recebidas mais freqüentemente da SEDUC/Crede?

4.2.1. Você consegue relacionar essas informações e as demais diretrizes da SEDUC com as atividades cotidianas pedagógicas e administrativas da escola? Sim____ Não____

4.2.2. Em caso afirmativo, como é feita essa relação?

4.2.3. Em caso de resposta negativa, quais são as dificuldades para estabelecer essa relação?

V. PERCEPÇÃO SOBRE A ESCOLA E OS ATORES ESCOLARES

5.1. No seu entender quais são os três direitos fundamentais do aluno?

5.3. Para você qual o perfil do professor ideal?

5.4. No seu entender, quais os direitos fundamentais do professor?

5.5. No seu entender, qual o perfil de um gestor democrático?

5.6. Cite as 3 maiores dificuldades que você encontra para realizar uma gestão caracterizada como democrática

5.7. Quais os principais problemas que você enfrenta aqui na escola?

5.8. Quais os itens do projeto de gestão, elaborado durante a campanha para a sua eleição como dirigente da escola?

5.9. Que itens desse projeto estão sendo priorizados e colocados em ação até agora?

5.10. Ao final do seu mandato, quais os objetivos didático-pedagógicos e administrativos que você espera ter alcançado?

5.11. Como dirigente quais as suas possibilidades de transformar o cotidiano escolar?

Muito Obrigada!

DATA ____/____/2004



**UNIVERSIDADE
FEDERAL
de Pernambuco**

**Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado em Educação**

Centro de Educação
Campus Universitário
Cidade Universitária
Recife-PE/BR
CEP: 50.670-901

. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Sexo: M___ F___	1.2. Idade _____ anos
1.3. Tempo como coordenador /a pedagógico desta escola _____	
1.4. Formação Escolar:	
a) Ensino Médio: 1) Curso Normal___ 2) Científico___ 3) Outro_____	(coloque um X) (especificar)
b) Graduação_____	(especificar o curso e se fez bacharelato, licenciatura ou ambos)
c) Especialização_____	(especificar o curso)
d) Outros_____	(especificar)

II. FUNCIONAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR/DECISÕES

2. Quando o /a diretor/a precisa tomar alguma decisão na escola, como procede normalmente?
(Enumere por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

PROCEDIMENTO	Nº da prioridade
a) Consulta o Núcleo Gestor	
b) Consulta o Conselho Escolar	
c) Consulta alguns professores	
d) Consulta a equipe da SEDUC/CREDE	
e) Adota outro procedimento (especificar abaixo)*	

e) *especificação _____

2.1. Em relação ao Planejamento Pedagógico-educativo como o Núcleo Gestor procede?
(Enumere por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

PROCEDIMENTO	Nº da prioridade
a) Consulta o Núcleo Gestor	
b) Consulta o Conselho Escolar	
c) Consulta alguns professores	
d) Consulta a equipe da SEDUC/CREDE	
e) Adota outro procedimento (especificar abaixo)*	

e) *especificação _____

2.2. Quais as ações e áreas prioritárias da gestão desta escola?

2.2.1 E como elas foram definidas

2.3. A escola possui).? () Sim () Não

2.3.1. Em caso de resposta afirmativa, como se deu o processo de sua construção?

2.3.2. O PPP vem sendo implementado? () Sim () Não

2.3.3. Em caso de resposta afirmativa, de que maneira?

2.4. Você acha que a gestão pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino?

() Sim () Não

2.4.1 Em caso de resposta afirmativa, como?

2.4.2. Poderia dar um exemplo concreto dessa melhoria aqui na escola?

2.4.3. Em caso de resposta negativa, por que não pode?

2.5. Esta escola costuma fazer avaliações periódicas da sua forma de gestão e do seu funcionamento como um todo? () Sim () Não.

2.5.1. Em caso de resposta afirmativa, como é feita esta avaliação?

2.5.2. Em caso de resposta negativa, em sua opinião, por que não é feita esta avaliação?

2.5.3. Poderia enumerar, nas opções do quadro abaixo, quais as ações que têm contribuído para que a gestão da escola possa ser caracterizada como democrática (Enumere por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

AÇÕES	Nº DA PRIORIDADE
a) Implementação ou consolidação da autonomia escolar	
b) Eleição do dirigente escolar	
c) Construção do projeto político-pedagógico	
d) Implementação coletiva do projeto político-pedagógico	
e) Atuação do Conselho Escolar	
f) Maior participação dos pais e alunos nas decisões da escola	
g) Outra (especificar abaixo)*	
h) Não acontece nenhuma dessas ações (comentar abaixo)**	

g) especificar* _____

h) comentar** _____

III. RELAÇÕES COM AS FAMÍLIAS E COMUNIDADE:

3. As famílias dos alunos lhe procuram com frequência? Sim ____ Não ____

3.1. Em caso afirmativo, para tratar de que tipo de assunto?

3.1.2. Em caso de resposta negativa, em sua opinião, por que não procuram?

3.2. Há na sua agenda um dia certo para atender as famílias? Sim ____ Não ____

3.2.1. Em caso negativo, por que?

3.3. Na impossibilidade de atender as famílias, costuma delegar esta tarefa para outra pessoa?
Sim ____ Não ____

3.3.1. Em caso afirmativo, delega a quem?

3.3.2. Em caso negativo, por que não costuma delegar?

3.4. A escola costuma realizar atividades para promover a integração com a comunidade?
Sim ____ Não ____

3.4.1. Em caso afirmativo, poderia enumerar, nas opções do quadro abaixo, as ações que a escola tem desenvolvido para promover essa integração com a comunidade? (Enumere por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

AÇÕES	Nº DA PRIORIDADE
a) Realização de promoções, campanhas, festas	
b) Permissão da utilização de seus espaços físicos pela comunidade	
c) Realização de parcerias com associação de bairro	
d) Realização de debates, seminários, palestras para a comunidade	
e) Incentivo e mobilização da comunidade para participar dos organismos colegiados da escola	
f) Promoção de atividades culturais, esportivas e recreativas envolvendo a comunidade	
g) Outras ações (especificar abaixo)*	

g) especificar* _____

3.4.2. Em caso de resposta negativa, na sua opinião, por que a escola não promove atividades integradoras?

3.5. A comunidade costuma fazer solicitações à escola? Sim ____ Não ____

3.5.1. Em caso de resposta afirmativa, que tipo de solicitações?

3.5.2. Em caso de resposta negativa, na sua opinião, por que a comunidade não faz solicitações?

3.5.3. Em caso de resposta afirmativa do item 3.5., a escola tem conseguido atender essas solicitações? Sim ____ Não ____

3.5.4. Em caso de resposta afirmativa do item 3.5.3, de que maneira as solicitações são atendidas?

3.5.5. Em caso de resposta negativa do item 3.5.3, em sua opinião, por que a escola não tem conseguido atender as solicitações da comunidade?

IV. RELAÇÕES EXTERNAS

4. A escola tem contado com apoios externos para a realização de projetos e/ ou atividades?

Sim_____ Não_____

4.1. Em caso afirmativo, enumere, no quadro abaixo, de onde têm vindo esses apoios).Enumere por ordem de prioridade a origem dos apoios, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

ORIGEM DOS APOIOS	Nº da prioridade
a) Comerciantes	
b) Empresários	
c) Setor bancário	
d) ONGs	
e) Pessoas voluntárias	
f) Políticos (vereadores, deputados, senadores)	
g) Associação de bairro ou comunitária	
h) Outros (especificar abaixo)*	

h) *especificação_____

4.1.2. Quais os tipos de apoios que, efetivamente, essas entidades e/ou pessoas têm dado à escola?

4.1.3. Em caso de resposta negativa, em sua opinião, por que a escola não tem contado com esses apoios?

4.2 . Quais os tipos de informações que são recebidas pela escola mais freqüentemente da SEDUC/Crede?

4.2.1. Você consegue relacionar essas informações e as demais diretrizes da SEDUC com as atividades cotidianas pedagógicas e administrativas da escola? Sim_____ Não_____

4.2.2. Em caso afirmativo, como é feita essa relação?

4.2.3. Em caso de resposta negativa, quais são as dificuldades para estabelecer essa relação?

V. PERCEPÇÃO SOBRE A ESCOLA E OS ATORES ESCOLARES

5.1. No seu entender quais são os três direitos fundamentais do aluno?

5.2. Para você qual o perfil do aluno ideal?

5.3. Você acha que a gestão da escola está contribuindo para melhorar o perfil do aluno em termos de ações, valores ou atitudes? Sim_____ Não_____

5.3.1. Em caso afirmativo, poderia dar um exemplo concreto desta melhoria?

5.3.2. Em caso de resposta negativa, na sua opinião, por que não está havendo essa contribuição?

5.4. Para você qual o perfil do professor ideal?

5.5. No seu entender, quais os direitos fundamentais do professor?

5.6. No seu entender, qual o perfil de um gestor democrático?

5.7. Em sua opinião, quais os principais problemas existentes aqui na escola?

5.8. Cite as 3 maiores dificuldades que você encontra aqui na escola para realizar o seu trabalho?

5.9. Quais os itens do projeto de gestão, elaborado durante a sua candidatura para coordenador/a pedagógico desta escola?

5.10. Que itens desse projeto estão sendo priorizados e colocados em ação até agora?

5.11. Ao final do seu mandato, quais os objetivos que você espera ter alcançado?

5.12.Como estão distribuídas as tarefas e responsabilidades entre os componentes do grupo gestor?

5.12.1. Como foi realizada essa distribuição?

Muito
Obrigada!

DATA____/____/2004



**UNIVERSIDADE
FEDERAL
de Pernambuco**

**Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado em Educação**

Centro de Educação
Campus Universitário
Cidade Universitária
Recife-PE/BR
CEP: 50.670-901

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Sexo: M ____ F ____	1.2. Idade ____ anos
1.3. Tempo como coordenador /a de gestão desta escola _____	
1.4. Formação Escolar:	
a) Ensino Médio: 1) Curso Normal ____ 2) Científico ____ 3) Outro _____	(coloque um X) (especificar)
b) Graduação _____	(especificar o curso e se fez bacharelato, licenciatura ou ambos)
c) Especialização _____	(especificar o curso)
d) Outros _____	(especificar)

II. FUNCIONAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR/DECISÕES

2. Quando o /a diretor/a precisa tomar alguma decisão na escola, como procede normalmente? (Enumere os procedimentos por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

PROCEDIMENTO	Nº da prioridade
a) Consulta o Núcleo Gestor	
b) Consulta o Conselho Escolar	
c) Consulta alguns professores	
d) Consulta a equipe da SEDUC/CREDE	
e) Adota outro procedimento (especificar abaixo)*	

e) *especificação _____

2.1. Em relação ao Planejamento Pedagógico-educativo como o Núcleo Gestor procede? (Enumere os procedimentos por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

PROCEDIMENTO	Nº da prioridade
a) Consulta o Núcleo Gestor	
b) Consulta o Conselho Escolar	
c) Consulta alguns professores	
d) Consulta a equipe da SEDUC/CREDE	
e) Adota outro procedimento (especificar abaixo)*	

e) *especificação _____

2.2. Quais as ações e áreas prioritárias da gestão desta escola? _____

2.2.1 E como elas foram definidas?

2.3. Você acha que a gestão pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino?

() Sim () Não

2.3.1 Em caso de resposta afirmativa, como?

2.3.2. Poderia dar um exemplo concreto dessa melhoria aqui na escola?

2.3.3. Em caso de resposta negativa, por que não pode?

2.4. Esta escola costuma fazer avaliações periódicas da sua forma de gestão e do seu funcionamento como um todo? () Sim () Não.

2.4.1. Em caso de resposta afirmativa, como é feita esta avaliação?

2.4.2. Em caso de resposta negativa, em sua opinião, por que não é feita esta avaliação?

2.4.3. Poderia enumerar, nas opções do quadro abaixo, quais as ações que têm contribuído para que a gestão da escola possa ser caracterizada como democrática (Enumere por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

AÇÕES	Nº DA PRIORIDADE
a) Implementação ou consolidação da autonomia escolar	
b) Eleição do dirigente escolar	
c) Construção do projeto político-pedagógico	
d) Implementação coletiva do projeto político-pedagógico	
e) Atuação do Conselho Escolar	
f) Maior participação dos pais e alunos nas decisões da escola	
g) Outra (especificar abaixo)*	
h) Não acontece nenhuma dessas ações (comentar abaixo)**	

g) especificar* _____

h) comentar** _____

III. RELAÇÕES COM AS FAMÍLIAS E COMUNIDADE:

3. As famílias dos alunos lhe procuram com frequência? Sim ____ Não ____

3.1. Em caso afirmativo, para tratar de que tipo de assunto? _____

3.1.2. Em caso de resposta negativa, em sua opinião, por que não procuram? _____

3.2. Há na sua agenda um dia certo para atender as famílias? Sim ____ Não ____

3.2.1. Em caso negativo, por que? _____

3.3. Na impossibilidade de atender as famílias, costuma delegar esta tarefa para outra pessoa? Sim ____ Não ____

3.3.1. Em caso afirmativo, delega a quem? _____

3.3.2. Em caso negativo, por que não costuma delegar? _____

3.4. A escola costuma realizar atividades para promover a integração com a comunidade? Sim ____ Não ____

3.4.1. Em caso afirmativo, poderia enumerar, nas opções do quadro abaixo, as ações que a escola tem desenvolvido para promover essa integração com a comunidade? (Enumere por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

AÇÕES	Nº DA PRIORIDADE
a) Realização de promoções, campanhas, festas	
b) Permissão da utilização de seus espaços físicos pela comunidade	
c) Realização de parcerias com associação de bairro	
d) Realização de debates, seminários, palestras para a comunidade	
e) Incentivo e mobilização da comunidade para participar dos organismos colegiados da escola	
f) Promoção de atividades culturais, esportivas e recreativas envolvendo a comunidade	
g) Outras ações (especificar abaixo)*	

g) especificar* _____

3.4.2. Em caso de resposta negativa, na sua opinião, por que a escola não promove atividades integradoras? _____

3.5. A comunidade costuma fazer solicitações à escola? Sim ____ Não ____

3.5.1. Em caso de resposta afirmativa, que tipo de solicitações? _____

3.5.2. Em caso de resposta negativa, na sua opinião, por que a comunidade não faz solicitações? _____

3.5.3. Em caso de resposta afirmativa do item 3.5., a escola tem conseguido atender essas solicitações? Sim ____ Não ____

3.5.4. Em caso de resposta afirmativa do item 3.5.3, de que maneira as solicitações são atendidas? _____

3.5.5. Em caso de resposta negativa do item 3.5.3, em sua opinião, por que a escola não tem conseguido atender as solicitações da comunidade? _____

IV. RELAÇÕES EXTERNAS

4. A escola tem contado com apoios externos para a realização de projetos e/ ou atividades?

Sim____ Não____

4.1. Em caso afirmativo, enumere, no quadro abaixo, de onde têm vindo esses apoios).Enumere por ordem de prioridade a origem dos apoios, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

ORIGEM DOS APOIOS	Nº da prioridade
a) Comerciantes	
b) Empresários	
c) Setor bancário	
d) ONGs	
e) Pessoas voluntárias	
f) Políticos (vereadores, deputados, senadores)	
g) Associação de bairro ou comunitária	
h) Outros (especificar abaixo)*	

h) *especificação _____

4.1.2. Quais os tipos de apoios que, efetivamente, essas entidades e/ou pessoas têm dado à escola?

4.1.3. Em caso de resposta negativa, em sua opinião, por que a escola não tem contado com esses apoios?

4.2. Quais os tipos de informações que são recebidas pela escola mais freqüentemente da SEDUC/Crede?

4.2.1. Você consegue relacionar essas informações e as demais diretrizes da SEDUC com as atividades cotidianas pedagógicas e administrativas da escola? Sim____ Não____

4.2.2. Em caso afirmativo, como é feita essa relação?

4.2.3. Em caso de resposta negativa, quais são as dificuldades para estabelecer essa relação?

V. PERCEPÇÃO SOBRE A ESCOLA E OS ATORES ESCOLARES

5.1. No seu entender quais são os três direitos fundamentais do aluno?

5.2. Para você qual o perfil do aluno ideal?

5.3. Você acha que a gestão da escola está contribuindo para melhorar o perfil do aluno em termos de ações, valores ou atitudes? Sim____ Não____

5.3.1. Em caso afirmativo, poderia dar um exemplo concreto desta melhoria?

5.3.2. Em caso de resposta negativa, na sua opinião, por que não está havendo essa contribuição?

5.4. Para você qual o perfil do professor ideal?

5.5. No seu entender, quais os direitos fundamentais do professor?

5.6. No seu entender, qual o perfil de um gestor democrático?

5.7. Cite as 3 maiores dificuldades que você encontra para realizar o seu trabalho

5.8. Em sua opinião, quais são os principais problemas encontrados aqui na escola?

5.9. Quais os itens do projeto de gestão, elaborado durante a sua candidatura para coordenador/a de gestão desta escola?

5.10. Que itens desse projeto estão sendo priorizados e colocados em ação até agora?

5.11. Ao final do seu mandato, quais os objetivos que você espera ter alcançado?

5.13.Como estão distribuídas as tarefas e responsabilidades entre os componentes do grupo gestor?

5.13.1. Como foi realizada essa distribuição?

Muito
Obrigada!

DATA____/____/2004



**UNIVERSIDADE
FEDERAL
de Pernambuco**

**Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado em Educação**

Centro de Educação
Campus Universitário
Cidade Universitária
Recife-PE/BR
CEP: 50.670-901

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Sexo: M _____ F _____	1.2. Idade _____ anos
1.3. Tempo como professor /a de gestão desta escola _____	
1.4. Formação Escolar:	
a) Ensino Médio: 1) Curso Normal _____ 2) Científico _____ 3) Outro _____	(coloque um X) (especificar)
b) Graduação _____	(especificar o curso e se fez bacharelato, licenciatura ou ambos)
c) Especialização _____	(especificar o curso)
d) Outros _____	(especificar)

II. FUNCIONAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR/DECISÕES

2. Quando o /a diretor/a precisa tomar alguma decisão na escola, como procede normalmente?
(Enumere por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

PROCEDIMENTO	Nº da prioridade
a) Consulta o Núcleo Gestor	
b) Consulta o Conselho Escolar	
c) Consulta alguns professores	
d) Consulta a equipe da SEDUC/CREDE	
e) Adota outro procedimento (especificar abaixo)*	

e) *especificação _____

2.1. Em relação ao Planejamento Pedagógico-educativo como o Núcleo Gestor procede?
(Enumere por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

PROCEDIMENTO	Nº da prioridade
a) Consulta o Núcleo Gestor	
b) Consulta o Conselho Escolar	
c) Consulta alguns professores	
d) Consulta a equipe da SEDUC/CREDE	
e) Adota outro procedimento (especificar abaixo)*	

e) *especificação _____

2.2. Quais as ações e áreas prioritárias da gestão desta escola? _____

2.2.1 E como elas foram definidas? _____

2.3. A escola possui).? () Sim () Não

2.3.1. Em caso de resposta afirmativa, como se deu o processo de sua construção?

2.3.2. O PPP vem sendo implementado? () Sim () Não

2.3.3. Em caso de resposta afirmativa, de que maneira?

2.3. Você acha que a gestão pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino?

() Sim () Não

2.3.1 Em caso de resposta afirmativa, como?

2.3.2. Poderia dar um exemplo concreto dessa melhoria aqui na escola?

2.3.3. Em caso de resposta negativa, por que não pode?

2.4. Esta escola costuma fazer avaliações periódicas da sua forma de gestão e do seu funcionamento como um todo? () Sim () Não.

2.4.1. Em caso de resposta afirmativa, como é feita esta avaliação?

2.4.2. Em caso de resposta negativa, em sua opinião, por que não é feita esta avaliação?

2.4.3. Poderia enumerar, nas opções do quadro abaixo, quais as ações que têm contribuído para que a gestão da escola possa ser caracterizada como democrática (Enumere por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

AÇÕES	Nº DA PRIORIDADE
a) Implementação ou consolidação da autonomia escolar	
b) Eleição do dirigente escolar	
c) Construção do projeto político-pedagógico	
d) Implementação coletiva do projeto político-pedagógico	
e) Atuação do Conselho Escolar	
f) Maior participação dos pais e alunos nas decisões da escola	
g) Outra (especificar abaixo)*	
h) Não acontece nenhuma dessas ações (comentar abaixo)**	

g) especificar* _____

h) comentar** _____

2.5. Poderia indicar abaixo três situações ou aspectos positivos do seu trabalho que tenham relação com a atuação da gestão desta escola?

2.5.1. Poderia indicar, agora, três situações ou aspectos negativos do seu trabalho de sua que tenham relação com a atuação ou interferência da gestão desta escola?

2.6. Com relação a decisões que envolvem problemas com segmentos escolares, como o /a diretor/a interfere? (marque um X nos quadrados)

a) Em relação a problemas entre alunos:

Procedimento	Sempre	Quase sempre	Poucas vezes	Nunca	Não sabe
a) Aplica as disposições do regimento interno?					
b) Ouve as partes envolvidas?					
c) Consulta outras pessoas antes de decidir?					
d) Outro (especificar abaixo)*					

d) *especificação _____

b) Em relação a problemas entre professores e alunos:

Procedimento	Sempre	Quase sempre	Poucas vezes	Nunca	Não sabe
a) Aplica as disposições do regimento interno?					
b) Ouve as partes envolvidas?					
c) Consulta outras pessoas antes de decidir?					
d) Outro (especificar abaixo)*					

d) *especificação _____

c) Em relação a problemas entre professores?

Procedimento	Sempre	Quase sempre	Poucas vezes	Nunca	Não sabe
a) Aplica as disposições do regimento interno?					
b) Ouve as partes envolvidas?					
c) Consulta outras pessoas antes de decidir?					
d) Outro (especificar abaixo)*					

d) *especificação _____

III. RELAÇÕES COM AS FAMÍLIAS E COMUNIDADE:

3. As famílias dos alunos procuram com frequência o/a diretor/a e outros membros do Núcleo Gestor? Sim ____ Não ____

3.1. Em caso afirmativo, para tratar de que tipo de assunto? _____

3.1.2. Em caso de resposta negativa, em sua opinião por que não procuram? _____

3.2. Existe algum tipo de aproximação das famílias dos alunos com a escola? Sim ____ Não ____

3.2.1. Em caso de resposta afirmativa, indique, no quadro abaixo, de que forma tem acontecido essa aproximação (Enumere por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

AÇÕES	Nº DA PRIORIDADE
a) Reunião de pais	
b) Participação dos pais na elaboração de projetos e na tomada de decisões	
c) Prestação de serviços voluntários à escola pelos pais	
d) Outras ações (especificar abaixo)*	

d) especificar* _____

3.2.2. Em caso de resposta negativa, na sua opinião, por que não existe essa aproximação? _____

3.4. E a escola costuma realizar atividades para promover a integração com a comunidade? Sim _____ Não _____

3.4.1. Em caso afirmativo, poderia enumerar, nas opções do quadro abaixo, as ações que a escola tem desenvolvido para promover essa integração com a comunidade? (Enumere por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

AÇÕES	Nº DA PRIORIDADE
a) Realização de promoções, campanhas, festas	
b) Permissão da utilização de seus espaços físicos pela comunidade	
c) Realização de parcerias com associação de bairro	
d) Realização de debates, seminários, palestras para a comunidade	
e) Incentivo e mobilização da comunidade para participar dos organismos colegiados da escola	
f) Promoção de atividades culturais, esportivas e recreativas envolvendo a comunidade	
g) Outras ações (especificar abaixo)*	

g) especificar* _____

3.4.2. Em caso de resposta negativa, na sua opinião, por que a escola não promove atividades integradoras?

3.4.2. Na sua opinião, você acha que essa articulação comunitária tem contribuído para um retorno positivo para o funcionamento da escola? Sim _____ Não _____

3.4.2.1. Em caso de resposta positiva, dê um exemplo desse retorno positivo.

3.4.2.2. Em caso de resposta negativa, em sua opinião, por que não tem contribuído?

3.4.3. Em caso de resposta negativa do item 3.4., na sua opinião, por que a escola não promove atividades integradoras? _____

IV. RELAÇÕES EXTERNAS

4. A escola tem contado com apoios externos para a realização de projetos e/ ou atividades? Sim _____ Não _____

4.1. Em caso afirmativo, enumere, no quadro abaixo, de onde têm vindo esses apoios. Enumere por ordem de prioridade a origem dos apoios, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

ORIGEM DOS APOIOS	Nº da prioridade
a) Comerciantes	
b) Empresários	
c) Setor bancário	
d) ONGs	
e) Pessoas voluntárias	
f) Políticos (vereadores, deputados, senadores)	
g) Associação de bairro ou comunitária	
h) Outros (especificar abaixo)*	

h) *especificação _____

4.1.2. Quais os tipos de apoios que, efetivamente, essas entidades e/ou pessoas têm dado à escola?

4.1.3. Em caso de resposta negativa, em sua opinião, por que a escola não tem contado com esses apoios?

4.2. Em sua opinião, a diretora e/ou o Núcleo Gestor da escola relacionam as demais diretrizes da SEDUC com as atividades cotidianas pedagógicas escola? Sim____ Não____

4.2.1. Em caso afirmativo, como é feita essa relação? _____

4.2.2. Em caso de resposta negativa, em sua opinião por que não existe essa relação?

V. PERCEPÇÃO SOBRE A ESCOLA E OS ATORES ESCOLARES

5.1. No seu entender quais são os três direitos fundamentais do aluno?

5.2. Para você qual o perfil do aluno ideal?

5.3. Você acha que a gestão da escola está contribuindo para melhorar o perfil do aluno em termos de ações, valores ou atitudes? Sim____ Não____

5.3.1. Em caso afirmativo, poderia dar um exemplo concreto desta melhoria?

5.3.2. Em caso de resposta negativa, na sua opinião, por que não está havendo essa contribuição?

5.4. Para você qual o perfil do professor ideal?

5.5. No seu entender, quais os direitos fundamentais do professor?

5.6. No seu entender, qual o perfil de um gestor democrático? _____

5.7. Em sua opinião quais são os principais problemas encontrados aqui na escola? _____

5.8. Cite as 3 maiores dificuldades que você encontra para realizar o seu trabalho aqui na escola

Muito
Obrigada!

DATA____/____/2004



**UNIVERSIDADE
FEDERAL
de Pernambuco**

**Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado em Educação**

Centro de Educação
Campus Universitário
Cidade Universitária
Recife-PE/BR
CEP: 50.670-901

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Sexo: M ____ F ____ 1.2. Idade _____ anos
1.3. Tempo que trabalha nesta escola _____
1.4. Função que exerce na escola _____
1.5. Nível de Escolaridade _____

II. FUNCIONAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR/DECISÕES

2- O/a Sr(a.) tem algum tipo de participação na gestão da escola? () Sim () Não

2.1. Em caso de resposta positiva, marque com um X na segunda coluna do quadro abaixo suas formas de participação.

FORMAS DE PARTICIPAÇÃO	MARCAÇÃO
a) Como membro no Conselho Escolar	
b) Discute os problemas da escola em assembléias, reuniões	
c) Faz reivindicações junto ao Núcleo Gestor	
d) Apóia todas as decisões do Núcleo Gestor	
e) Participa na elaboração de projetos	
f) Outra (especificar abaixo)*	

(f)*especificação _____

2.1.2. Em caso de resposta negativa, por que não participa? _____

2.2. Com relação a decisões que envolvem problemas com os segmentos escolares, como a(o) diretor/a interfere?

a) Em relação a problemas entre alunos e funcionários

PROCEDIMENTO	PERIODICIDADE				
	Sempre	Quase sempre	Poucas vezes	Nunca	Não sabe
a) Aplica as disposições do regimento interno					
b) Ouve as partes envolvidas					
c) Consulta outras pessoas antes de decidir					
d) Adota outro procedimento (especificar abaixo)*					

d) *especificação _____

b) Em relação a problemas entre professores e funcionários

PROCEDIMENTO	PERIODICIDADE				
	Sempre	Quase sempre	Poucas vezes	Nunca	Não sabe
a) Aplica as disposições do regimento interno					
b) Ouve as partes envolvidas					
c) Consulta outras pessoas antes de decidir					
d) Adota outro procedimento (especificar abaixo)*					

d) *especificação _____

c) Em relação a problemas entre funcionários

PROCEDIMENTO	PERIODICIDADE				
	Sempre	Quase sempre	Poucas vezes	Nunca	Não sabe
a) Aplica as disposições do regimento interno					
b) Ouve as partes envolvidas					
c) Consulta outras pessoas antes de decidir					
d) Adota outro procedimento (especificar abaixo)*					

d) *especificação _____

2.3. O /a Sr(a.) acha que esta escola tem uma gestão democrática? () Sim () Não

2.3.1. Por que?

2.4. Poderia enumerar, nas opções do quadro abaixo, quais as ações que têm contribuído para que a gestão da escola possa ser caracterizada como democrática (Enumere por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

AÇÕES	Nº DA PRIORIDADE
a) Implementação ou consolidação da autonomia escolar	
b) Eleição do dirigente escolar	
c) Construção do projeto político-pedagógico	
d) Implementação coletiva do projeto político-pedagógico	
e) Atuação do Conselho Escolar	
f) Maior participação dos pais e alunos nas decisões da escola	
g) Outra (especificar abaixo)*	
h) Não acontece nenhuma dessas ações (comentar abaixo)**	

g) especificar* _____

h) comentar** _____

III. RELAÇÕES COM AS FAMÍLIAS E COMUNIDADE:

3. Na sua opinião o /adiretor/a e os demais membros do Núcleo Gestor atendem e ouvem com paciência as famílias dos alunos? Sim____ Não____

3.1. Por que? _____

3.2. Existe algum tipo de aproximação das famílias dos alunos com a escola? Sim____ Não____

3.2.1. Em caso de resposta afirmativa, indique, no quadro abaixo, de que forma tem acontecido essa aproximação (Enumere por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

AÇÕES	Nº DA PRIORIDADE
a) Reunião de pais	
b) Participação dos pais na elaboração de projetos e na tomada de decisões	
c) Prestação de serviços voluntários à escola pelos pais	
d) Outras ações (especificar abaixo)*	

d) especificar* _____

3.2.2. Em caso de resposta negativa, na sua opinião, por que não existe essa aproximação?

3.4. E a escola costuma realizar atividades para promover a integração com a comunidade?
Sim____ Não____

3.4.1. Em caso afirmativo, poderia enumerar, nas opções do quadro abaixo, as ações que a escola tem desenvolvido para promover essa integração com a comunidade? (Enumere por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

AÇÕES	Nº DA PRIORIDADE
a) Realização de promoções, campanhas, festas	
b) Permissão da utilização de seus espaços físicos pela comunidade	
c) Realização de parcerias com associação de bairro	
d) Realização de debates, seminários, palestras para a comunidade	
e) Incentivo e mobilização da comunidade para participar dos organismos colegiados da escola	
f) Promoção de atividades culturais, esportivas e recreativas envolvendo a comunidade	
g) Outras ações (especificar abaixo)*	

g) especificar* _____

IV. RELAÇÕES EXTERNAS

4. A escola tem contado com apoios externos para a realização de projetos e/ ou atividades?

Sim ____ Não ____

4.1. Em caso afirmativo, enumere, no quadro abaixo, de onde têm vindo esses apoios). Enumere por ordem de prioridade a origem dos apoios, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

ORIGEM DOS APOIOS	Nº da prioridade
a) Comerciantes	
b) Empresários	
c) Setor bancário	
d) ONGs	
e) Pessoas voluntárias	
f) Políticos (vereadores, deputados, senadores)	
g) Associação de bairro ou comunitária	
h) Outros (especificar abaixo)*	

h) *especificação _____

4.1.2. Quais os tipos de apoios que, efetivamente, essas entidades e/ou pessoas têm dado à escola? _____

4.1.3. Em caso de resposta negativa, em sua opinião, por que a escola não tem contado com esses apoios? _____

V. PERCEPÇÃO SOBRE A ESCOLA E OS ATORES ESCOLARES

5.1. O /a Sr(a.) gosta de trabalhar nesta escola? Sim ____ Não ____

5.1.1. Por que? _____

5.2. O /a Sr(a.) sente que a participação dos funcionários na gestão desta escola tem sido de:
() muita utilidade () pouca utilidade () nenhuma utilidade

5.2.1 Por que? _____

5.3. No seu entender, qual o perfil de um gestor democrático? _____

5.4. Para o /a Sr(a.) qual o perfil do professor ideal? _____

5.5. E qual o perfil do aluno ideal? _____

5.6. Se o /a Sr(a.) pudesse, o que você mudaria no funcionamento desta escola? _____

5.6.1. E por que? _____

5.7. Na sua opinião, quais as possibilidades do/a diretor/a transformar o cotidiano da escola? _____

Muito Obrigada!

_____/_____/2004



**UNIVERSIDADE
FEDERAL
de Pernambuco**

**Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado em Educação**

Centro de Educação
Campus Universitário
Cidade Universitária
Recife-PE/BR
CEP: 50.670-901

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. **Sexo:** M ____ F ____ 1.2. **Idade** _____ anos

1.3. **Nível e Série** _____ 1.4. **Turno** _____

1.5. **Tempo que estuda nesta escola** _____

II. FUNCIONAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR/DECISÕES

2.1. Você participa de alguma decisão da escola? () Sim () Não

2.1.1. Em caso de resposta afirmativa, em que momento/espço você participa? (Enumere por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

MOMENTO/ESPÇO	Nº da prioridade
a) Nas reuniões do Conselho Escolar	
b) Nas atividades do Grêmio Estudantil	
c) Em Conselhos de Classe	
d) Em assembléias/reuniões escolares	
f) Outro (especificar abaixo) *	

f) *especificação _____

2.1.2. Em caso de resposta negativa, por que não participa? _____

2.2. Com relação a decisões que envolvem problemas com os segmentos escolares, como a(o) diretor/a interfere?

a) Em relação a problemas entre alunos

PROCEDIMENTO	PERIODICIDADE				
	Sempre	Quase sempre	Poucas vezes	Nunca	Não sabe
a) Aplica as disposições do regimento interno					
b) Ouve as partes envolvidas					
c) Consulta outras pessoas antes de decidir					
d) Adota outro procedimento (especificar abaixo)*					

d) *especificação _____

b) Em relação a problemas entre professores e alunos

PROCEDIMENTO	PERIODICIDADE				
	Sempre	Quase sempre	Poucas vezes	Nunca	Não sabe
a) Aplica as disposições do regimento interno					
b) Ouve as partes envolvidas					
c) Consulta outras pessoas antes de decidir					
d) Adota outro procedimento (especificar abaixo)*					

d) *especificação _____

c) Em relação a problemas entre alunos e funcionários

PROCEDIMENTO	PERIODICIDADE				
	Sempre	Quase sempre	Poucas vezes	Nunca	Não sabe
a) Aplica as disposições do regimento interno					
b) Ouve as partes envolvidas					
c) Consulta outras pessoas antes de decidir					
d) Adota outro procedimento (especificar abaixo)*					

d) *especificação _____

2.3. Você acha que esta escola tem uma gestão democrática? () Sim () Não

2.3.1. Por que? _____

2.4. Poderia enumerar, nas opções do quadro abaixo, quais as ações que têm contribuído para que a gestão da escola possa ser caracterizada como democrática (Enumere por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

AÇÕES	Nº DA PRIORIDADE
a) Implementação ou consolidação da autonomia escolar	
b) Eleição do dirigente escolar	
c) Construção do projeto político-pedagógico	
d) Implementação coletiva do projeto político-pedagógico	
e) Atuação do Conselho Escolar	
f) Maior participação dos pais e alunos nas decisões da escola	
g) Outra (especificar abaixo)*	
h) Não acontece nenhuma dessas ações (comentar abaixo)**	

g) especificar* _____

h) comentar** _____

III. RELAÇÕES COM AS FAMÍLIAS E COMUNIDADE:

3. Você acha que o /a diretor/a vem atendendo com atenção e paciência as famílias dos alunos quando vêm à escola? Sim____ Não____

3.1. Por que? _____

Existe algum tipo de aproximação das famílias dos alunos com a escola? Sim____ Não____

3.2.2. Em caso de resposta afirmativa, indique, no quadro abaixo, de que forma tem acontecido essa aproximação (Enumere por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

AÇÕES	Nº DA PRIORIDADE
a) Reunião de pais	
b) Participação dos pais na elaboração de projetos e na tomada de decisões	
c) Prestação de serviços voluntários à escola pelos pais	
d) Outras ações (especificar abaixo)*	

d) especificar* _____

3.2.2. Em caso de resposta negativa, na sua opinião, por que não existe essa aproximação? _____

3.4. E a escola costuma realizar atividades para promover a integração com a comunidade? Sim____ Não____

3.4.1. Em caso afirmativo, poderia enumerar, nas opções do quadro abaixo, as ações que a escola tem desenvolvido para promover essa integração com a comunidade? (Enumere por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

AÇÕES	Nº DA PRIORIDADE
a) Realização de promoções, campanhas, festas	
b) Permissão da utilização de seus espaços físicos pela comunidade	
c) Realização de parcerias com associação de bairro	
d) Realização de debates, seminários, palestras para a comunidade	
e) Incentivo e mobilização da comunidade para participar dos organismos colegiados da escola	
f) Promoção de atividades culturais, esportivas e recreativas envolvendo a comunidade	
g) Outras ações (especificar abaixo)*	

g) especificar* _____

3.4.2. Em caso de resposta negativa, na sua opinião, por que a escola não promove atividades integradoras?

IV. RELAÇÕES EXTERNAS

4. A escola tem contado com apoios externos para a realização de projetos e/ ou atividades?

Sim _____ Não _____

4.1. Em caso afirmativo, enumere, no quadro abaixo, de onde têm vindo esses apoios). Enumere por ordem de prioridade a origem dos apoios, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

ORIGEM DOS APOIOS	Nº da prioridade
a) Comerciantes	
b) Empresários	
c) Setor bancário	
d) ONGs	
e) Pessoas voluntárias	
f) Políticos (vereadores, deputados, senadores)	
g) Associação de bairro ou comunitária	
h) Outros (especificar abaixo)*	

h) *especificação _____

4.1.2. Quais os tipos de apoios que, efetivamente, essas entidades e/ou pessoas têm dado à escola?

4.1.3. Em caso de resposta negativa, em sua opinião, por que a escola não tem contado com esses apoios?

V. PERCEPÇÃO SOBRE A ESCOLA E OS ATORES ESCOLARES

5.1. Você gosta desta escola? Sim _____ Não _____

5.1. Por que?

5.2. No seu entender quais são os três direitos fundamentais do aluno? _____

5.2.1. Para você estes direitos estão sendo atendidos nesta escola? Sim _____ Não _____

5.2.2. Em caso afirmativo, de que forma esses direitos estão sendo atendidos? _____

5.2.3. Em caso de resposta negativa, em sua opinião, por que a escola não está atendendo a esses direitos?

5.3. No seu entender, qual o perfil de um gestor democrático?

5.4. Para você qual o perfil do professor ideal? _____

5.5. E qual o perfil do aluno ideal? _____

5.6. Se você pudesse, o que você mudaria no funcionamento desta escola? _____

5.6.1. E por que?

Muito Obrigada!

_____/_____/2004



**UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO**

**Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado em Educação**

Centro de Educação
Campus Universitário
Cidade Universitária
Recife-PE/BR
CEP: 50.670-901

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. **Sexo:** M ____ F ____ 1.2. **Idade** ____ anos

1.3. **Nível de Escolaridade** _____

1.4. **Profissão** _____

II. FUNCIONAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR/DECISÕES

2- O /a Sr(a.) tem algum tipo de participação na gestão da escola? () Sim () Não

2.1. Em caso de resposta positiva, marque com um X na segunda coluna do quadro abaixo suas formas de participação

FORMAS DE PARTICIPAÇÃO	MARCAÇÃO
a) Como membro no Conselho Escolar	
b) Discute os problemas da escola em assembléias, reuniões	
c) Faz reivindicações junto ao Núcleo Gestor	
d) Apóia todas as decisões do Núcleo Gestor	
e) Participa na elaboração de projetos	
f) Outra (especificar abaixo)*	

(f)*especificação _____

2.1.2. Em caso de resposta negativa, por que não participa? _____

2.2. O /a Sr(a.) acha que esta escola tem uma gestão democrática? () Sim () Não

2.2.1. Por que? _____

2.3. Poderia enumerar, nas opções do quadro abaixo, quais as ações que têm contribuído para que a gestão da escola possa ser caracterizada como democrática (Enumere por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

AÇÕES	Nº DA PRIORIDADE
a) Implementação ou consolidação da autonomia escolar	
b) Eleição do dirigente escolar	
c) Construção do projeto político-pedagógico	
d) Implementação coletiva do projeto político-pedagógico	
e) Atuação do Conselho Escolar	
f) Maior participação dos pais e alunos nas decisões da escola	
g) Outra (especificar abaixo)*	
h) Não acontece nenhuma dessas ações (comentar abaixo)**	

g) especificar* _____

h) comentar** _____

III. RELAÇÕES COM AS FAMÍLIAS E COMUNIDADE:

3. O /a Sr(a.) procura com freqüência o/a diretor/a e outros membros do núcleo gestor?

Sim ____ Não ____

3.1. Em caso afirmativo, para tratar de que tipo de assunto? _____

3.1.2. Em caso de resposta negativa, por que não procura? _____

3. Na sua opinião o /a diretor/a e os demais membros do Núcleo Gestor atendem e ouvem com paciência as famílias dos alunos? Sim ____ Não ____

3.1. Por que? _____

3.3. Existe algum tipo de aproximação das famílias dos alunos com a escola? Sim____
Não____

3.3.1. Em caso de resposta afirmativa, indique, no quadro abaixo, de que forma tem acontecido essa aproximação (Enumere por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

AÇÕES	Nº DA PRIORIDADE
a) Reunião de pais	
b) Nas festas da escola	
c) Participação dos pais na elaboração de projetos e na tomada de decisões	
d) Prestação de serviços voluntários à escola pelos pais	
e) Outras ações (especificar abaixo)*	

d) especificar* _____

3.2.2. Em caso de resposta negativa, na sua opinião, por que não existe essa aproximação? _____

3.4. E a escola costuma realizar atividades para promover a integração com a comunidade? Sim____ Não____

3.4.1. Em caso afirmativo, poderia enumerar, nas opções do quadro abaixo, as ações que a escola tem desenvolvido para promover essa integração com a comunidade? (Enumere por ordem de prioridade, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

AÇÕES	Nº DA PRIORIDADE
a) Realização de promoções, campanhas, festas	
b) Permissão da utilização de seus espaços físicos pela comunidade	
c) Realização de parcerias com associação de bairro	
d) Realização de debates, seminários, palestras para a comunidade	
e) Incentivo e mobilização da comunidade para participar dos organismos colegiados da escola	
f) Promoção de atividades culturais, esportivas e recreativas envolvendo a comunidade	
g) Outras ações (especificar abaixo)*	

g) especificar* _____

3.5. O /a Sr(a) acha que se os pais e a comunidade acompanharem mais de perto a vida da escola, esta presença/acompanhamento pode melhorar o ensino? Sim____ Não____

3.5.1. Por que? _____

IV. RELAÇÕES EXTERNAS

4. O /a Sr(a) sabe se esta escola tem contado com apoios externos para a realização de projetos e/ ou atividades? Sim____ Não____

4.1. Em caso afirmativo, enumere, no quadro abaixo, de onde têm vindo esses apoios. Enumere por ordem de prioridade a origem dos apoios, sendo o nº 1 a primeira prioridade, o nº 2 a segunda e assim por diante)

ORIGEM DOS APOIOS	Nº da prioridade
a) Comerciantes	
b) Empresários	
c) Setor bancário	
d) ONGs	
e) Pessoas voluntárias	
f) Políticos (vereadores, deputados, senadores)	
g) Associação de bairro ou comunitária	
h) Outros (especificar abaixo)*	

h) *especificação _____

4.1.2. Quais os tipos de apoios que, efetivamente, essas entidades e/ou pessoas têm dado à escola? _____

4.1.3. Em caso de resposta negativa, em sua opinião, por que a escola não tem contado com esses apoios? _____

V. PERCEPÇÃO SOBRE A ESCOLA E OS ATORES ESCOLARES

5.1. O A Sr /a gosta de ter seu(s) filho(s) estudando nesta escola? Sim____ Não____

5.1.1. Por que? _____

5.2. O /a Sr(a.) sente que a participação dos pais na gestão desta escola tem sido de:

() muita utilidade () pouca utilidade () nenhuma utilidade

5.2.1 Por que? _____

5.3. No seu entender, qual o perfil de um gestor democrático? _____

5.4. Para o /a Sr/a, como é um professor ideal? _____

5.5. E como é um aluno ideal? _____

5.6. Se o a Sr /a pudesse, o que mudaria no funcionamento desta escola? _____

5.6.1. E por que? _____

5.7. Na sua opinião, quais as possibilidades do/a diretor/a melhorar a escola?

Muito Obrigada!

_____/_____/2004

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS SEGMENTOS ESCOLARES

01. Como você percebe a atuação da diretora e/ou Núcleo Gestor no processo de gestão escolar desta escola?
02. Você acha que esta escola tem uma gestão democrática? Por que?
03. O que tem contribuído de forma mais efetiva para que a gestão desta escola seja ou não democrática? Por que?
04. Como tem funcionado o Conselho Escolar desta escola?
05. De que forma as famílias dos/as alunos/as participam da vida da escola?
06. De que forma foi construído o PPP da escola, e quais pessoas se envolveram nesse processo?