



UFAM
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Edilberto Santos Moura

**RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE A GESTÃO ESCOLAR
DEMOCRÁTICA E A QUALIDADE TOTAL: UM ESTUDO A PARTIR
DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA
REDE MUNICIPAL DE MANAUS**

Manaus
2011

EDILBERTO SANTOS MOURA

**RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE A GESTÃO ESCOLAR
DEMOCRÁTICA E A QUALIDADE TOTAL: UM ESTUDO A PARTIR
DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA
REDE MUNICIPAL DE MANAUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para qualificação no Programa de Mestrado em Educação, sob orientação da Prof. Dr. Jorge Gregório da Silva.

**Manaus
2011**

FICHA CATALOGRÁFICA

Moura, Edilberto Santos.

M929r Relações e contradições entre a gestão escolar democrática e a qualidade total: um estudo a partir das observações realizadas em escolas públicas da rede Municipal de Manaus. / Edilberto Santos Moura . -- Manaus: [S.n], 2011.
131 p. il..

Dissertação – Fundação Universidade do Amazonas - (FUA).

Orientador: Dr. Jorge Gregório da Silva

1 Educação. 2 Gestão escolar. 3 Democracia 4 Qualidade total 5 Sistema Capitalista I. Título

CDD – 371.2

Bibliotecária Responsável: Terezinha Gadelha da Silva – CRB/11ª – 327

EDILBERTO SANTOS MOURA

**RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA
E A QUALIDADE TOTAL: UM ESTUDO A PARTIR DAS OBSERVAÇÕES
REALIZADAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE MANAUS**

Aprovado em 02 de maio de 2011.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Jorge Gregório da Silva - Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Profª Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão - Membro
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Ronaldo Rosas - Membro
Universidade Federal Fluminense

Prof.Dr. José dos Santos Rodrigues – Suplente
Universidade Federal Fluminense

DEDICATÓRIA

A minha esposa Maria Edeluza, pela inspiração, incentivo e paciência pelos momentos em que tive que me dedicar a este trabalho tornando-me ausente em algumas situações e a minha querida filha Maria Sofia que veio trazer muito mais alegria em nossas vidas

Aos meus pais, Erasmo e Bibiana Moura, pelo amor, cuidado e carinhos constantes e por me ensinarem as primeiras letras, abrindo diversos caminhos para que eu chegasse até aqui.

Aos meus professores do curso de Mestrado em especial ao Prof. Dr. Jorge Gregório e a Prof. Dra. Arminda Mourão pelo exemplo de competência que são.

A SEMED que possibilitou o meu acesso as escolas e a todos os sujeitos das escolas que possibilitaram uma leitura critica sobre o tema abordado.

Aos amigos educadores e companheiros da luta diária por uma educação melhor.

DEDICATÓRIA ESPECIAL

Ao meu estimado e saudoso orientador JORGE GREGÓRIO DA SILVA, que um mês após a minha defesa veio a falecer. Salve Jorge!

Ao Senhor Deus

Por sua maravilhosa graça e por sua terna misericórdia para comigo em cada minuto durante a realização desse trabalho.

Ao meu orientador

Prof Dr.Jorge Gregório da Silva, por seu comprometimento, liberdade dada aos seus orientandos e por sua compreensão em momentos difíceis.

Aos Professores

Aos Professores Dr. Ronaldo Rosas e Dr^a. Arminda Rachel Botelho Mourão por terem aceito o convite para banca examinadora.

Aos colegas de turma do mestrado em educação

Pelas contradições de idéias o que contribuiu para o meu crescimento intelectual

Aos docentes

Do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas contribuições no aporte teórico para a construção do trabalho.

Aos participantes da pesquisa

Pela disponibilidade em conceder as informações e pelo bom tratamento a mim dispensado.

Agradeço.

“O importante da educação não é apenas formar um mercado de trabalho, mas formar uma nação, com gente capaz de pensar” (JOSE ARTUR GIANNOTTI).

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de buscar compreender as relações e as contradições entre a gestão escolar democrática e a qualidade total existentes nas escolas da rede municipal da cidade de Manaus. O estudo ocorreu através do enfoque histórico crítico, com a utilização da pesquisa de campo, em uma abordagem qualitativa, no qual desenvolveu, transcreveu e analisou entrevistas semi-estruturadas com os gestores, professores e pais, de alunos de quatro escolas municipais de Manaus, na perspectiva de compreender as concepções desses sujeitos com relação a gestão escolar democrática e a influência exercida pelo sistema capitalista na sistematização da gestão da educação brasileira. Com a pesquisa foi possível fazer uma análise parcial dos dados obtidos com as entrevistas e a partir desta, afirmar que os gestores demonstraram uma confusão sobre o conceito do que seja a gestão escolar democrática, relacionando-a com termos que são próprios da gestão empresarial. Foi possível perceber ainda que os gestores das escolas pesquisadas não gozam de autonomia no que cabe a própria organização financeira, administrativa e pedagógica, havendo uma dependência da Secretaria Municipal de Educação. Ficou também evidente que as práticas adotadas pelos gestores estão sempre pautadas em uma relação de poder. Com relação a concepção dos professores há sempre uma relação de subordinação com os gestores e o sistema de ensino da rede municipal. Os pais, por sua vez, revelaram pouca informação sobre os questionamentos propostos na entrevista, colocando-se, também, em total condição de subordinação às diretrizes que são estabelecidas pelo sistema escolar. Em síntese, é possível afirmar que embora as experiências de gestão democrática presenciadas nesta pesquisa estejam ainda distantes do ideal almejado, como por exemplo, um modelo que considere a participação decisória, práticas dialógicas e tolerância, as discussões sobre essas diferentes práticas são importantes como tentativas de consolidação de uma gestão escolar democrática que, verdadeiramente leve em consideração a pluralidade de idéias, valores, comportamentos que são inerentes a uma organização social, provocando com isso a necessidade de novas pesquisas sobre a temática em questão.

Palavras-Chaves: Educação. Gestão escolar. Democracia. Qualidade Total. Sistema capitalista.

ABSTRACT

The present work aims at seeking to comprehend the relations and contradictions between the democratic school management and the total quality existing in Manaus city municipal schools. The study took place through critical historic focus, with the use of field research, with a qualitative approach in which it developed, transcribed, and analyzed semi structured interviews with principles, teachers, and parents in four different municipal schools from Manaus city, on the perspective to understand the conceptions of such people regarding democratic school management and the influence by the capitalist system on the systematic management of Brazilian education. With the research it is possible to perform a partial analysis from the acquired data from the interviews and from this one affirm that the principals have demonstrated confusion about the concept of what is democratic school management, relating it to terms that are appropriate to business management. It was possible to also realize that the researched school principals do not have autonomy what concerns their own financial, administration, and academic organization, and they have a dependence of the Education Municipal Secretariat. It was also evident that the adopted practices by the principles are always based on a power relation. What concerns the teachers' conception, there is always a relation of subordination to guidelines that are established by the school system. Summarizing, it is possible to affirm that although the democratic management experiences seen in this research, are still distant from the ideal, as for instance, a model that considers the decisive participation, dialogue practices and tolerance, discussions on such different practices are important as an attempt to consolidate democratic school management, which truly takes in consideration ideas plurality, values, behaviors that are inherent to a social organization, thereby causing the need of new researches on the topic in matter.

Keywords: Education. School Management. Democracy. Total Quality. Capitalist System

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de localização do estado do Amazonas no Brasil.....	70
Figura 2 – Mapa de localização da cidade de Manaus na Amazônia Legal...70	
Figura 3 – Mapa de localização da cidade de Manaus no estado do Amazonas.....	71
Figura 4 – Mapa da Divisão Regional de Educação I,II,II,IV,V e VI, do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Manaus.....	74
Figura 5 – Organograma da Subsecretaria de Gestão Educacional do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Manaus.....	76
Figura 6 - Mapa da Divisão Regional de Educação III, do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Manaus.....	77
Figura 7 - Mapa da Divisão Regional de Educação I, do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Manaus.....	78
Figura 8 - Mapa da Divisão Regional de Educação VI, do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Manaus.....	78
Figura 9 - Mapa da Divisão Regional de Educação II, do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Manaus.....	79

LISTA DE SIGLAS

APMC – Associação de Pais, Mestres e Comunidade
BM – Banco Mundial
CE – Conselho Escolar
CF – Constituição Federal
DGE – Departamento de Gestão Escolar
DGD – Departamento Geral de Distritos
DAM – Divisão de Avaliação e Monitoramento
DEF – Divisão de Ensino Fundamental
DAGE – Divisão de Apoio a Gestão Escolar
DDZN – Divisão Distrital da Zona Norte
DDZS – Divisão Distrital da Zona Sul
DDZL I – Divisão Distrital da Zona Leste
DDZL II – Divisão Distrital da Zona Leste II
DDZO – Divisão Distrital da Zona Oeste
DDZCS – Divisão Distrital da Zona Centro Oeste
DDZR – Divisão Distrital da Zona Rural
DRE – Divisão Regional de Educação
DDPM – Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
EQT – Escola de Qualidade Total
FMI – Fundo Monetário Internacional
GAE – Gerência de Administração Escolar
GQT – Gestão da Qualidade Total
GTE – Gerência de Tecnologia Educacional
GFC – Gerência de Formação Continuada
GC – Gerência de Creche
GES – Gerência de Educação Especial
GEEI – Gerência de Educação Escolar Indígena
GEJA – Gerência de Educação de Jovens e Adultos
GTCPE – Gerência de Atividades Complementares e Programas Escolares
GDAE – Gerência de Documentação e Auditoria Escolar
GN – Gestor Norte
GS – Gestor Sul

GL II – Gestor Leste II

GO – Gestor Oeste

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PNE – Plano Nacional de Educação

PIM – Pólo Industrial de Manaus

PIB – Produto Interno Bruto

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNFCE – Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares

PROSED – Processo Seletivo para Diretor de Escola

PN – Professor Norte

PS – Professor Sul

PL II – Professor Leste II

PO – Professor Oeste

QT – Qualidade Total

RN – Responsável Norte

RS – Responsável Sul

RL II – Responsável Leste II

RO – Responsável Oeste

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TCH – Teoria do Capital Humano

TQT – Teoria da Qualidade Total

TC – Teoria da Competência

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 Introduzindo a temática de estudo.....	12
2 Justificativa.....	13
3 Objetivos.....	13
4 Delimitação do Problema.....	14
5 Questões Norteadoras.....	14
6 Procedimentos Metodológicos.....	15
CAPÍTULO I	
1 TEORIAS EDUCACIONAIS A PARTIR DE 1970: PRESSUPOSTOS E REFLEXÕES CRÍTICAS.....	18
1.1 Teoria do Capital Humano.....	22
1.2 Teoria da Qualidade Total.....	29
1.3 Teoria da Competência.....	36
CAPÍTULO II	
2 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO E A PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA: delineando alguns conceitos.....	41
2.1 Mudanças terminológicas entre o conceito de administração e gestão escolar.....	41
2.2 Marcos Legais e princípios da gestão democrática na educação básica.....	46
2.3 A escola e a materialidade da gestão democrática.....	55
CAPÍTULO III	
3 RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A QUALIDADE TOTAL NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE MANAUS.....	69
3.1 Caracterização do campo de pesquisa Cidade de Manaus.....	69
3.2 As falas, seus significados, relações e contradições.....	79
3.2.1 Concepções dos gestores, professores e pais em relação a gestão escolar democrática.....	80
3.3 Relações e contradições a partir dos dados da pesquisa.....	114
CONSIDERAÇÃO FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICES.....	127

INTRODUÇÃO

1 Introduzindo a temática do estudo

A discussão sobre Gestão Escolar Democrática e a Qualidade Total no Processo Educacional tem suscitado posicionamentos diversos, dentre eles a defesa da gestão educacional democrática e com qualidade como possibilidade ou alternativa para a concretização de uma sociedade mais justa. Se por um lado, fomenta-se a participação de sujeitos nas tomadas de decisões, levando-os ao exercício da cidadania plena; por outro, há também a defesa de qualidade na educação, em uma visão mercadológica, na qual o conceito de qualidade está diretamente relacionado à centralização, controle ou regulação, através da gestão.

Neste sentido, compreender como esses fatores se relacionam torna-se necessário para uma compreensão dos reais interesses que são projetados nas políticas públicas para a educação brasileira e para a região amazônica, em especial, a cidade de Manaus.

Entender essa relação em uma região que, historicamente, incluí-se geopoliticamente e economicamente no processo de acumulação do capital internacional, torna-se condição indispensável no processo educativo, também, democrático como forma de desenvolvê-la socialmente.

No campo da educação, é possível observar grande número de trabalhos científicos¹ que refletem o estudo crítico da Gestão e sua relação com estratégias do modo de produção através da Qualidade Total, mostrando suas características e posicionamentos frente a diferentes realidades. Mesmo assim a prática da gestão

¹ BUFFA, Ester. **Educação e cidadania burguesa**. In: BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel, NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?**. 7º ed. São Paulo, Cortez, 1999.

FRIGOTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre a educação e a estrutura econômico-social capitalista**. 3º Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

ENGUITA. M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: **GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu**. Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas. 3º ed. RJ. **Petrópolis. Vozes. 1995.**

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, Tomaz Tadeu, GENTILI, Pablo (orgs). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. CNTE. Brasília. 1996.

apresenta-se contraditória e em grande parte inadequada à realidade como a Amazônia, necessitando, portanto, de maior atenção crítica sobre seus desdobramentos.

2 Justificativa

A elaboração deste estudo justifica-se pela viabilização de uma reflexão crítica acerca das relações e contradições, existentes na implementação da gestão educacional democrática e de qualidade na Amazônia. Isso permitirá o desenvolvimento social desta, ao entender como as políticas públicas podem interferir no processo de forma negativa, atribuindo um sentido burocratizador da gestão, influenciado pela retórica neoliberal que denuncia sua inviabilização dentro de um pensamento de sociedade democrática.

Neste sentido, a relevância do estudo está no fato de que, trazer essa temática para o eixo da discussão possibilita articular futuras estratégias políticas que possam ir ao encontro das necessidades educacionais e, portanto, sociais da região e da cidade de Manaus, haja vista as peculiaridades inerentes à esta, que contribui para uma ampliação da discussão na produção do conhecimento em educação na Amazônia.

3 Objetivos

3.1 Objetivo Geral

Neste propósito o trabalho traz como objetivo geral a necessidade de:

- Compreender as relações e contradições da gestão democrática e da qualidade total no processo de gestão das escolas municipais de Manaus.

3.2 Objetivos Específicos

- Analisar como as teorias educacionais desenvolvimentistas se apresentam no campo da educação a partir da década de 1970;

- Compreender o conceito de gestão democrática e sua operacionalização junto a gestores, professores e conselho escolar em escolas públicas de Manaus;
- Analisar as relações e contradições existentes entre o discurso e a prática dos gestores e a retórica neoliberal através do processo de gestão na escola.

4 Delimitação do Problema

O tema em questão, dentro da problemática do desenvolvimento regional e social da Amazônia envolve vários e complexos aspectos manifestados num jogo entre os interesses do capital e a resistência à subordinação da cultura, por exemplo, materializando-se na resistência ao poder simbólico que invade as consciências individuais e coletivas dos que pensam e materializam a educação na região, através de processos educativos formais que longe de serem neutros ideologicamente, mascaram tal realidade, destruindo, transformando ou negando as identidades regionais e, conseqüentemente, a cidadania e o desenvolvimento local.

Analisar as relações e contradições que impedem a efetivação da gestão com verdadeiro sentido democrático e com qualidade na Amazônia é, ao nosso entendimento, desvelar o que há por trás das políticas públicas, bem como o jogo de articulação global inserido nas mesmas.

Neste sentido, o problema ou problemática existente neste trabalho, desenvolve ou acrescenta a necessidade de se questionar o que pode ser feito para superar o senso comum que produz uma análise “adormecida” de educação e de gestão, por isso o entendimento da importância da análise crítica dos processos que influenciam a gestão educacional, vislumbra um novo significado de gestão, frente às estratégias multifacetárias do capitalismo e de sua influência nos processos educativos que fazem com que a gestão democrática se resuma em práticas ativistas e pseudo-participativas burocratizadoras?

5 Questões Norteadoras

Busca-se dessa forma responder algumas questões que norteiam este trabalho como:

- Como as teorias educacionais desenvolvimentistas se apresentam e influenciam no campo da educação a partir da década de 1970?
- Quais as relações e contradições entre as teorias educacionais desenvolvimentistas e o conceito de gestão democrática e como ela está sendo operacionalizada junto a gestores, professores e conselho escolar em escolas públicas de Manaus?
- Quais têm sido as relações e contradições entre o discurso e a prática dos gestores e a retórica neoliberal através do processo de gestão educacional nas escolas?

Elucidar essas questões torna-se de fundamental importância para se compreender como se trabalha a educação neste país, considerando que as estratégias políticas parecem comprometidas com o capital internacional que ocupa não só o governo central, mas também os governos estaduais e municipais, quando se constata comprometimento com a transferência de fundo público para a iniciativa privada, por exemplo. Essa estratégia é histórica, porém agrava-se no atual contexto econômico com a entrega do patrimônio público nas mãos dos grandes conglomerados econômicos.

6 Procedimentos Metodológicos

Este trabalho traz como eixo principal, uma abordagem histórico crítica, por entender que a história não é estática e nem abstrata, mas sim, constituída e reconstruída por fatos concretos que se interligam formando uma nova realidade, desvelando a inculcação ou imposição da forma em que fatos se apresentam.

Segundo Frigotto (1991), o método histórico crítico permite o rompimento da análise adormecida de fatos concretos e, que, possibilita revelar as leis fundamentais que configuram o fato que se investiga. E qualquer investigação dentro do método histórico crítico implica em se afirmar que sempre a sociedade estará em movimento dinâmico e contraditório em busca de transformação, rompendo com a ideologia dominante.

Fazendo relação com a abordagem metodológica que a pesquisa foi feita, em um primeiro momento, utilizou-se da leitura e estudo bibliográfico para a construção de categorias de análise sobre o conceito de gestão escolar democrática e das teorias educacionais ou ideologias desenvolvimentistas idealizadas a partir do

século XX, com a crise do capital internacional e, posteriormente, relacionada com o modelo de desenvolvimento social proposto para a educação a partir de uma perspectiva histórico-crítica.

A análise documental foi outra técnica utilizada, que consistiu em analisar, a documentação indireta, que segundo Lakatos, (2003) são “documentos escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” como a análise de leis, resoluções e portarias, a respeito do processo de gestão das escolas públicas do município de Manaus.

Posteriormente, utilizou-se a pesquisa de campo, de natureza qualitativa com utilização da entrevista semi-estruturada, com uso de gravador para coleta sistemática de dados. Esse instrumento é uma técnica fundamental na pesquisa qualitativa, entendida por Trivinos (1987 p. 146) como: “Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas”.

É importante esclarecer que os questionamentos que constituíram a entrevista apoiaram-se em dados preliminares obtidos tanto no local pesquisado como em uma análise prévia das questões em estudo. Sobre esse aspecto Trivinos ressalta ainda que:

[...] para evitar qualquer erro, essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas (1987, p. 146).

Das sete Divisões Distritais que compõe a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação, foram escolhidas quatro escolas municipais, em apenas quatro zonas distritais, considerando a exequibilidade da pesquisa, sendo que a seleção das zonas e das escolas se deu a partir de alguns critérios como: gestores e professores do quadro permanente do sistema municipal de ensino; escolas que possuam projeto político-pedagógico e, na sua estrutura tenha o Conselho Escolar e Associação de Pais, Mestres e Comunidade ativos. Ao final foram escolhidos: quatro (04) gestores escolar, sendo um de cada escola; quatro (04) professores, sendo um de cada escola; e quatro (04) pais, membros do conselho, um de cada escola, perfazendo um total de doze (12) sujeitos. Esse

corpus que permitiu analisar as relações e contradições da gestão democrática e qualidade total no município de Manaus e avaliar as conexões entre o global e o local e suas relações na educação.

O trabalho está estruturado em introdução e três capítulos subseqüentes. Na introdução aborda-se a justificativa, os objetivos (geral e específicos), a delimitação do problema, as questões norteadoras e o procedimento metodológico, todos imprescindíveis na condução da pesquisa.

No primeiro capítulo denominado “Teorias Educacionais a partir da década de 1970: pressupostos e reflexões críticas”, analisa-se como a Teoria do Capital Humano, Teoria da Qualidade Total e a Teoria da Competência ou das competências influenciam o processo educacional a partir da retórica implementada pela lógica do capital internacional.

No segundo capítulo denominado “A Gestão da Educação e a Perspectiva Democrática: delineando alguns conceitos” – verifica-se como as modificações ocorridas no cenário internacional e nacional interferem nas políticas sociais, entre elas as políticas educacionais. Para isso fez-se um breve estudo para compreender as mudanças que ocorrem com os termos administração e gestão escolar fazendo uma relação direta com o contexto econômico. E ainda os marcos legais e os princípios que norteiam a gestão democrática no Brasil. Além de alguns mecanismos que podem ser praticados na escola como forma de materialização da gestão democrática.

No terceiro capítulo, analisa-se os resultados da pesquisa de campo, mostrando quais têm sido as relações e contradições entre a gestão democrática e qualidade total nas escolas do município de Manaus.

CAPÍTULO I

1 TEORIAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1970: pressupostos e reflexões crítica

Os pressupostos que norteiam a introdução do pensamento e da prática da qualidade total no campo da educação, requer uma reflexão visto que, a política de Qualidade Total, segundo Silva (2000), está em profunda consonância com o processo de globalização cultural e econômico defendido pelo poder hegemônico, que passa a exigir novas políticas para a educação e uma redefinição do papel do Estado.

Nessa perspectiva, relacionar-se-á a crise do capital internacional a partir das décadas de 1970, 1980 e 1990 com o surgimento de teorias, no campo da educação. Essas passam a serem alternativas para a superação do fracasso do sistema educacional e são acatadas por governos de países emergentes, como por exemplo, o Brasil.

Segundo Frigotto (1995), compreender a crise do capital internacional do final do século passado, a princípio, é preciso entender a mudança dos homens de negócio face à educação e formação humana e, posteriormente, outro ponto a ser considerado é a polêmica sobre o fim da sociedade do trabalho e da não centralidade do trabalho.

No caminho dessa compreensão, é preciso entender que a crise do sistema de produção presenciada na década de 1970 pela força do capital, significou uma crise estrutural que interferiu diretamente nos mecanismos de controle social e de acumulação, implementando uma série de importantes transformações estruturais tanto no âmbito da produção quanto no plano superestrutural do Estado e da ideologia. Neste sentido Gentili enfatiza que:

[...] Com efeito, o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo o processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades: a construção e difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionada pelo bloco dominante (1996, p. 10).

Nesse sentido, a crise estrutural do capital manifestada no dizer de Gentili, fez com que, nas décadas de 1980 e 1990, houvesse uma gama de transformações sócio-históricas e ideológicas que afetaram das mais diversas formas a estrutura social, dentre elas no campo da educação.

Nestas condições o sistema capitalista criará várias formas de restabelecer o padrão de acumulação, e para tanto valer-se do discurso da diminuição do Estado na gerência da “coisa” pública, transformando-se em uma verdadeira alternativa de poder no interior das principais potências do mundo capitalista. Na busca da ampliação desta retórica, percebe-se que o campo da educação será espaço privilegiado para a garantia das reformas que se pretendem nesse novo cenário como alternativa para a superação da crise estabelecida pelo modelo taylorista/fordista nas décadas mencionadas.

Ainda segundo Gentili, no discurso dos ideólogos do capital é necessário destacar que:

Na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão. Para eles, o processo de expansão da escola, durante a segunda metade do século, ocorreu de forma acelerada sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos. A crise das instituições escolares é produto, segundo este enfoque, da expansão desordenada e “anárquica” que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se, fundamentalmente, de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares (1996, p. 17).

A implementação de um amplo processo de reestruturação do capital, insere-se com vistas a recuperar o ciclo produtivo, que afetou fortemente o mundo do trabalho, ao promover alterações importantes na forma de organização da classe dos trabalhadores assalariados. O modelo taylorista/fordista que tinha como base estruturante um modelo de trabalho parcelar e fragmentado, pautado na decomposição das tarefas não atendia mais aos interesses do capital, pois reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo e mecânico de atividades, além de uma separação nítida entre elaboração e execução. Essa operação repetida mecanicamente centenas de vezes por dia não incentivava o crescimento intelectual, não gerava a identificação com o trabalho e trazia pouca satisfação para o trabalhador.

Desta forma, o fordismo estimulava o estranhamento entre trabalho e trabalhador. Com isso, muitas insatisfações surgirão dos indivíduos com a rigidez deste modo de produção, pois, tal procedimento implicava na intensificação da jornada de trabalho extenuante e a eliminação do saber do indivíduo como elemento constitutivo do processo de trabalho, além de uma forma de expropriação intensificada do operário, destituindo-o de qualquer participação na organização do processo de trabalho, que se resumia numa atividade repetitiva e desprovida de sentido. É a ocorrência do fim da sociedade do trabalho e da não centralidade do trabalho que Frigotto (1995) mencionou anteriormente.

Nesse contexto, o modelo de produção taylorista/fordista, que vigorou na grande indústria ao longo do século XX, particularmente, a partir da segunda década mostrou-se em decadência, mas logo apontou uma saída para superação da crise dos modelos mencionados, que para Harvey (1996); Chenais (1996) apud Mourão (2001, p.46): “se mostra incapaz de assegurar a expansão do capital. Assim, as novas exigências da acumulação capitalista apontam modos mais flexíveis e integrados à construção de um novo ciclo de acumulação do capital”.

Essa incapacidade de dar conta das contradições inerentes do capitalismo estava ligada a rigidez na totalidade do padrão de acumulação vigente nos investimentos, no sistema de produção em massa, nos mercados de consumo e de trabalho e no Estado de bem-estar que exigia uma forte arrecadação para garantir as políticas sociais. Em linhas gerais, nos anos de 1970 evidenciou-se a crise do fordismo norte-americano, mas as mobilizações que movimentaram instituições de poder desde o final da década de 60, rebelando-se contra o padrão de trabalho e de vida, desenvolvido pelo modelo fordista, não conseguiram impor outra alternativa. Nesta medida, houve o enfraquecimento da resistência dos trabalhadores, um fator importante porque abriu caminho ao movimento ideológico do capital. Dessa forma, os desdobramentos da crise da década de 1970 englobam mudanças fundamentais, que se tornam evidentes com o esgotamento do padrão fordista.

As novas exigências impostas pelo mercado, também, delinearam novas formas de relação de trabalho, visto que o sistema educacional, espaço para a implementação desses propósitos, atendem às necessidades do mercado como afirmação da hegemonia do capital.

Percebe-se tais intenções para a escola no dizer de Silva quando enfatiza que:

Evidentemente a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, embora ele ocupe aí lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social. O que estamos presenciando é um processo amplo de redefinição global da esfera social, política e pessoal (1995, p. 13).

A necessidade da reorganização do mundo do trabalho em uma economia globalizada vai ensejar para a superação da crise estrutural, novos paradigmas de acumulação do capital que considerem não a educação como norteadora para a condução do trabalho, mas ao contrário, a categoria trabalho como condutor para as novas exigências que o mercado de trabalho vai impor, sendo o espaço escolar o lugar adequado para a formação desse novo perfil de trabalhador. É neste sentido que acontece a mudança dos homens de negócio face a educação e a formação humana. Porém, é preciso que se entenda que essa nova configuração não é algo que acontece da noite para o dia. Segundo Nagle (1976), a partir dos anos 1920, do século passado, acentuam-se as discussões aos temas das instruções, o que ele denomina de um período conhecido como “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. Confirma-se que, ao atribuir a importância ao processo de escolarização surge na verdade uma estratégia que tem o sentido de, segundo o autor,

[...] prepararem o terreno para que determinados intelectuais e “educadores” – principalmente os “educadores profissionais” que aparecem nos anos vinte – transformasse em um programa mais amplo de ação social num restrito programa de formação, no qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da História brasileira. De fato, enquanto o tema da escolarização era proposto e analisado de acordo com um amplo programa desta ou daquela corrente ou movimento, ela servia a propósitos extra-escolares e extra-pedagógicos; era um peça entre outras, peça importante, sem dúvida, mais importante justamente pelas suas ligações com problemas de outra ordem, geralmente problemas de natureza política (1974, 1976, p.101). (grifo do autor)

Para que esta reorganização seja possível, a estrutura do mercado de trabalho terá que se adaptar ao novo paradigma produtivo e tecnológico, cujas palavras de ordem são: produtividade, flexibilidade, competitividade e lucratividade.

Neste sentido e como tentativa de superar a crise do capital surgirão novas teorias educacionais que são pensadas intencionalmente no sentido de atender as necessidades do capital. Esta-se diante de um intenso processo de transformação do

mundo do trabalho, com a emergência de novos modelos de produção, acompanhados do crescente avanço da ciência e da tecnologia.

Nessa direção, assistir-se-á a construção de uma nova ordem econômica, na qual o conhecimento assume um papel primordial, porém, paradoxalmente, a educação passa a ser vista não como um direito, mas como um serviço e o discurso da qualidade total nas escolas como uma das facetas do capital.

Essa reflexão precede toda uma discussão que se fará logo em seguida sobre as teorias do capital humano, qualidade total e teoria da competência ou modelos de competências, idealizadas para o campo da educação, com o propósito de atender às novas exigências para formação de mão-de-obra para o trabalho.

1.1 Teoria do Capital Humano

A teoria do Capital Humano surge na década de 1950 do século passado, nos Estados Unidos, com Theodore Schultz, à época professor do departamento de economia da Universidade de Chicago e nome de grande expressão. Segundo Costa (2009), uma das principais teorias desenvolvidas pela Escola de Chicago, como ficou conhecida esse movimento, consistia na Teoria do Capital Humano sobre a influência dos trabalhos de Schultz e de Stigler.

Para Lopez-Ruiz, a noção de capital humano refere-se a um conjunto de habilidades, capacidades e destrezas que:

[...] em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. Para isso acontecer; esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, nas quais existem, e se articula (alinha) em função de um externo a elas. [...] o “humano”, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista (2007, p.18).

Para Frigotto (1989, p.40), o conceito de capital humano que vincula educação ao desenvolvimento econômico busca: “traduzir o montante de investimentos que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros”.

Para a economia política o que passa a interessar, na realidade, é estudar o comportamento humano, sendo necessário entender como este comportamento é praticado, racionalizado e calculado por aquele que o exerce.

Frigotto manifesta um posicionamento crítico a este modelo quando afirma que a teoria do capital humano emprega um caráter reducionista ao conceito de homem, de trabalho, de classe e de educação,

O que é intrigante na teoria do capital humano – que postula uma ligação linear entre desenvolvimento e superação da desigualdade social, mediante a qualificação, porque levaria a uma produtividade crescente – é o fato dela surgir quando observamos historicamente uma reorganização do imperialismo, uma exacerbação do processo de concentração e centralização do capital, uma crescente incorporação do processo técnico da produção – arma de competição intercapitalista – e uma conseqüente desqualificação do trabalho, criação de um corpo coletivo de trabalho e o anúncio da fase áurea do desemprego e subemprego no mundo (1995, p.20).

Em concordância com Frigotto, Silva (1996) observa que o que se está presenciando como forma de conquista hegemônica do capital é um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal. Por certo, neste processo de redefinição, ocorre um deslocamento do papel do Estado para o empresariado na direção de projetos educacionais que se apresentam como justificativa de mudança de base técnica do trabalho em substituição do modelo fordista pelo modelo de acumulação flexível, gerando segundo o discurso hegemônico, a necessidade de um novo trabalhador, formado de acordo com o “ethos da empresa”.

Em resumo o que se tem disseminado, de forma surpreendente é um novo discurso no campo educacional que para Costa:

[...] busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores. Esses são caracterizados pelos seguintes traços: são pró-ativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc. Migrando do mercado – das novas teorias econômicas, de administração e das grandes corporações empresarias (ethos empresarial) – para toda a sociedade, essa nova discursividade chega à educação acolhida e festejada tanto por setores progressistas quanto por setores conservadores, por seguimentos privados e públicos, por organizações governamentais e não-governamentais (2009, p.180).

De fato, nesta teoria há um ajustamento do discurso com a racionalidade financeira sem uma preocupação com os processos históricos ligados a produção,

mas ligados aos modos com os quais os indivíduos buscam produzir e acumular capital humano. Neste sentido Marx (vol.I, p. 45) afirma que:

Que o trabalhador decai a uma mercadoria torna-se um ser estranho, um meio da sua existência individual. O que deveria ser fonte de humanidade se converte em desrealização do ser social, alienação e estranhamento dos homens e mulheres que trabalham. E esse processo de alienação do trabalho não se efetiva apenas na perda do objeto, no produto do trabalho, mas também no próprio ato de produção, que é resultado da atividade produtiva já alienada.

Marx deixa claro que o trabalho é fundamental na vida humana visto ser condição para a sua existência social e não algo estranho a sua satisfação pessoal.

E, ainda argumenta:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana (MARX, vol. I, p. 50).

Na teoria do capital humano, o trabalho perde a condição defendida acima e é absorvida e modificada para os interesses do capital, sendo um passo para eliminação da criatividade impulsionada pelo trabalho e passa-se a adotar mecanismos para incentivar o processo de produção e controlar os tipos potenciais de organização dos trabalhadores dependentes do controle da empresa.

Para Mourão (2006, p.23):

Refletindo a nova organização, as relações de trabalho se modificam. As equipes constituem uma metamorfose das relações anteriores, embora a situação se apresente diferentemente de acordo com cada empresa, sendo muito difícil generalizar as experiências. No entanto, pode se dizer que quando o processo de automação se intensifica, exige uma forma de organização centrada no trabalho coletivo que altera a estrutura da equipe de trabalho. Verifica-se uma reclassificação dos postos de trabalho, uma diversificação do papel da manutenção, uma tendência à superação do trabalho em cadeia, uma reorganização das seqüências de trabalho e uma transformação das equipes.

Essas transformações apontadas pela autora precisarão de uma nova organização na formação dos indivíduos, ressaltando que, inicialmente, deve haver uma transformação de conceitos essenciais das instituições propulsoras desta mudança como escola e a educação.

No que diz respeito ao papel da escola e da educação em nossa sociedade, observa-se a disseminação da idéia de que a educação é o pressuposto para o desenvolvimento econômico.

Neste sentido, enfatizar-se-á nesta discussão, apenas alguns aspectos desses processos, visto que privilegiar-se-á, de modo especial, a análise crítica da teoria apresentada, cuja idéias estão pautadas em discursos desenvolvimentistas. Para se compreender essa discussão, é importante fazer uma distinção entre escola e educação. A escola faz parte da superestrutura², que são instituições criadas para reproduzir e garantir as relações de produção.

Segundo Guareschi (2007), a escola como instituição superestrutural, muitas vezes, é imposta, obrigatória e controlada pelos que detêm o poder e quando ela não atende aos interesses desse poder acaba sendo censurada e, até mesmo, reformada para que aquele fim se cumpra.

Diante disso a escola precisa estar à disposição dos interesses daqueles que controlam os meios de produção. Essa servidão tem caracterizado, claramente, o tom da política educacional brasileira nos últimos anos. E a medida em que ela atrapalha esses planos, é proibida, mas se é necessária como “forno de cidadãos dóceis” e como fábrica de soldados obedientes, é obrigatória durante o tempo necessário (GUARESCHI, 2007). Vê-se, claramente, que a mudança que a escola sofre está ligada à necessidade do sistema. O tipo de escola existente nos países capitalistas dependentes, é o tipo de escola necessária para que o capital possa se expandir e ter muitos lucros.

A esse respeito Frigotto manifesta-se argumentando que:

A universalização do acesso à escola e o aumento médio de escolaridade é um fato que parece não constituir-se em óbice ao capitalismo monopolista. Pelo contrário, um nível mínimo de escolaridade generalizada e o próprio prolongamento da mesma – dentro da função social que a escola tem assumido historicamente – constituem-se em mecanismos funcionais à atual etapa do desenvolvimento capitalista. Uma escolaridade elementar que permita um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, e o desenvolvimento de determinados traços sócio-culturais, político e ideológicos tornam-se necessários para a funcionalidade das empresas

² Na visão de Guareschi (1999) o conceito de Superestrutura é muito elástico, difuso, amplo. A superestrutura é toda uma camada superior, que aos poucos foi sendo criada, e colocada por cima da infra-estrutura. Ela é muitas vezes imaterial, não é concreta e palpável, mas é muito real e eficiente. Nós já fizemos uma lista de tudo o que faz parte da superestrutura: as leis, o direito, a moral, as normas, as legitimações, as explicações, os mitos, as lendas, as tradições, os códigos de leis de diversos tipos, os decretos e, finalmente, as ideologias todas.

produtivas e organizações em geral, como também para a instauração de uma mentalidade consumista. O prolongamento da escolaridade – prolongamento desqualificado – de outra parte, vai constituir-se num mecanismo de gestão do próprio Estado intervencionista, que busca viabilizar a manutenção e o desenvolvimento das relações sociais de produção capitalista (1989, p. 162).

Na visão de Guareschi (2007), fundamentalmente a escola hoje desempenha duas funções principais: 1) preparar mão-de-obra para o capital (essa é uma tarefa imediata, necessária, apesar de não ser a mais importante) e 2) reproduzir as relações de dominação e de exploração. O autor deixa claro que a escola que atende a esse interesse tornando-se um aparelho ideológico para a reprodução dos interesses do capital.

Guareschi (2007), refere-se a palavra educação, buscando a etimologia para explicar que a origem é latina (ducere = tirar) com o movimento de dentro para fora, isto é, o processo de tirar de dentro de uma pessoa, ou levar para fora de uma pessoa, alguma coisa que já está dentro, presente na pessoa. A educação supõe, pois, que a pessoa não é uma "tábula rasa", mas possui potencialidades inerentes, que vão sendo atualizadas, colocadas em ação e desenvolvidas através do processo educativo.

Quando se recorre ao passado entende-se como a educação vem servindo para atender aos interesses do poder. Na Grécia Antiga, havia dois modelos de educação: o manipulador que era usado por quem detinha o poder e o libertador que trabalhava o processo de desenvolvimento da pessoa a partir desta, porém a própria história relata que o segundo modelo sucumbiu pelo interesse do primeiro.

[...] Sócrates dizia que o professor é semelhante a um parteiro. O parteiro tira o humano do humano. Assim, deve ser o educador: aquele que tira de dentro das pessoas o que já existe de humano dentro dessas pessoas. A esse processo Sócrates chamou de Maiêutica. Seu método consistia não em dar respostas que os outros devessem aceitar e repetir, mas em fazer perguntas, obrigando a pessoa a pensar, até que ela mesma se desse conta de suas contradições e compreendesse a totalidade do fenômeno. Mas, como sempre, esse processo não agradou aos donos do poder, e Sócrates foi acusado de corromper a juventude, de colocar "minhocas" na cabeça das pessoas, principalmente dos jovens. Começou uma perseguição muito grande contra sua pessoa e seu método, e Sócrates, para evitar problemas e dissabores maiores, teve de tomar cicuta (GUARESCHI, 2007, p.100).

A história registra que a escola e a educação, sempre, estiveram a serviço do poder do capital que intencionalmente as remodelam para satisfazer os seus

interesses. Nesse sentido, a educação passa a ser vista, segundo Frigotto (1989, p. 23), como: “potenciadora de trabalho e, portanto, geradora de produtividade, o que representa não um aumento de renda para o trabalhador, mas um mecanismo de aumento de exploração, de extração de mais-valia relativa, pelo capital”.

Quando se analisa o modo de produção no mundo capitalista fica evidente a contradição existente entre os estudos dos teóricos do capital humano e a realidade com a educação, visto que o tipo de homem que o capital quer é o repetidor, o reprodutor do que lhe é transmitido, aquele necessário ao bom desempenho da fábrica ou empresa, portanto um trabalhador que faça as coisas com eficiência e rapidez, ou melhor um trabalhador robotizado.

Na realidade, o interesse do capital é que existam sempre, mais trabalhadores que não pensem, não questionem, pois o importante nessa visão, são trabalhadores que executem as tarefas de forma obediente, garantindo ao dono do capital cada vez mais lucro e menos problemas.

Para garantir isso, a escola e o processo educativo, mediado neste espaço, precisam estar adequados a esses interesses. A criação, decisão ficará a cargo de um pequeno grupo de privilegiados que se encarregarão de serem os ideólogos do pensamento do capital, para esses, não lhes faltarão os recursos necessários a formação. São os desses “notáveis”, pertencentes ao grupo da elite.

Mourão (2007, p.53) afirma que:

O capital como forma de garantir novos espaços de acumulação avança para o espaço educacional, visando a formação de uma visão de mundo mercantilizado, garantido a manutenção de sua posição hegemônica. Todo esse movimento do capital impõe a concepção de Estado Mínimo, no qual o sistema educacional é desmontado em novas bases.

Esta proposta pedagógica, por sua vez, subsidia a construção de novas representações que são as bases essenciais de manutenção do processo hegemônico do capital na própria sociedade. Ao se fazer esse breve desenho da Teoria do Capital Humano, o interesse maior foi de compreender como ela foi ou vem sendo empregada no campo da educação. A transposição dessa teoria para o campo da educação tem provocado divisão do trabalho e reconfigurações no processo da educação formal, pois passa a exigir novas aptidões do trabalhador como: capacidade para resolução de problemas, exigência para tomada de decisões autônomas, capacidade de abstração e comunicação escrita e verbal, ou seja, um

trabalhador polivalente que esteja apto a atender as necessidades do mercado e, conseqüentemente, aos interesses do capital.

A intencionalidade do capital, cujo revestimento está pautado em uma nova produtividade que possibilita o conhecimento do processo de trabalho e ampliação da produtividade operacional, é a de que o trabalhador deve ser capaz de desenvolver e incorporar diferentes competências e repertórios profissionais.

A esse respeito Arapiraca (1982) se manifesta dizendo que pensar a escola a luz desse modelo implica incorrer numa contradição imanente que seria a de uma sociedade sem classe, o que não se aplica ao modelo de sociedade que temos. O autor estende suas reflexões acerca das contradições, mostrando a necessidade de que se compreenda que não é a escola que modela a sociedade, mas as exigências sociais que dita que tipo de escola será capaz de resolver os problemas dessa sociedade. Portanto há uma tentativa muito clara de se inverter a função histórico-social da escola. Para Freire, atender essa função implica em pensar uma educação autêntica, e essa autenticidade segundo ele:

[...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B mediados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de "bom homem", se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos. "O humanismo consiste (diz Furter), em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto" (1987, p.84).

Não compreender que a escola e o processo educativo vigente estão voltados para atender aos interesses do capital é "violentar sua própria razão", é ter uma visão adormecida sobre o alcance e a hegemonia conquistada pelos valores do capital.

A escola capitalista pressupõe entre outras coisas, ser, necessariamente, uma escola de classes, ou seja, uma escola diferenciadora, dualista, pensada para os que detêm os meios de produção, no caso o patrão e os que possuem apenas sua força de trabalho – o empregado. Essa visão, historicamente, se repete nos contextos políticos, econômicos, sociais e educacionais da sociedade. O modelo reproduz práticas que visam incentivar o processo de produção e controlar os tipos

de organizações sociais que lutam pela construção de um novo projeto de sociedade.

No contexto educacional, a teoria do capital humano se desenvolve criando adequações para atender aos seus interesses, cujo maior deles, consiste na preparação de indivíduos prontos para se encaixar no jogo da produção e do acúmulo. Vale dizer que assim como o capital entra em crises cíclicas, as teorias que passam a ser aplicadas na educação também passam pelo mesmo processo cíclico de mudanças e ajustes que vão de conceitos a operacionalizações práticas considerando o contexto. É o que passaremos a refletir no próximo item fazendo uma breve reflexão sobre outra teoria desenvolvimentista.

1.2 Teoria da Qualidade Total

As últimas décadas do século XX e início do século XXI, possibilitaram ao Estado brasileiro profundas reformas no campo educacional, tanto no setor público quanto no setor privado, influenciados, principalmente, pelas idéias neoliberais, predominantes no cenário político-educacional.

Esta reconfiguração imprime, no campo educacional brasileiro, novas concepções de gestão escolar, em particular de modelos advindos da cultura empresarial japonesa e norte-americana, que no dizer de Silva (2000) consolida-se como um processo fundamental para a estruturação do sistema global.

Nessa perspectiva, a educação sofrerá fortes influências de variáveis da economia e da política, sobressaindo à retórica de que a educação brasileira está falida, fracassada, atribuindo ao Estado a responsabilidade por essa falência, passando a idéia de que as concepções que deverão nortear a condução da gestão escolar precisam estar alicerçadas a partir de um modelo que busque efetivar, no processo da educação formal, os sentidos de eficiência e eficácia e, para tanto, o modelo mais adequado seria o de Gestão de Qualidade Total (GQT). Isso segundo Silva (2000), não representa uma ruptura com a teoria do capital humano, ao contrário, as características do contexto político, econômico e social implica em mudança no discurso, no enfoque da educação para a educação de qualidade.

Os ideólogos do capital vão dizer que a crise das instituições escolares é produto da expansão desordenada e “anárquica” que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos, ocasionando uma crise de improdutividade nas práticas

pedagógicas e no modelo de gestão administrativa empregada pela maioria dos estabelecimentos escolares (GENTILI, 1996).

É notório que esse discurso implementado pelos mecanismos do capital, está pautado em uma poderosa manobra, que tem como pano de fundo mostrar que o Estado não reúne estrutura e competência necessária para gerir a “coisa” pública. Por conseguinte, as concepções de modelo de gestão escolar no Brasil e, intrínseco a toda essa sistematização ideológica estará presente no processo de acentuação das desigualdades sociais, visto que em primeiro plano o sentido da meritocracia será considerado, quando terão oportunidades de ascensão profissional aqueles que estiverem mais aptos para se adequar às novas exigências impostas pelo mercado de trabalho, sendo que pouquíssimo espaço de oportunidades restará àqueles que não usufruem das mesmas benesses sociais, culturais, econômicas e educacionais.

A educação funciona mal porque foi marcadamente penetrada pela política, porque foi profundamente estatizada. A ausência de um verdadeiro mercado educacional permite compreender a crise de qualidade que invade as instituições escolares. Construir tal mercado (...) constitui um dos grandes desafios que as políticas neoliberais assumirão no campo educacional. Só esse mercado, cujo dinamismo e flexibilidade expressam o avesso de um sistema escolar rígido e incapaz, pode promover os mecanismos fundamentais que garantem a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos: a competição interna e o desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional. Não existe mercado sem concorrência, sendo ela o pré-requisito fundamental para garantir aquilo que os neoliberais chamam de equidade (GENTILI, 1996, p. 19).

Na perspectiva de compreender a contradição existente e a profunda crise de paradigmas na educação, neste século, faz-se necessário recorrer ao pensamento de Marx que dizia que para mudar as consciências ou mudar a realidade seria preciso que ela se traduzisse nas teses de que a ideologia, as formas de vida, somente podem ser alteradas depois de haver mudanças nas estruturas da sociedade. Não é possível mudar a educação sem antes mudar a sociedade e, que somente num processo dialético homem e circunstância podem modificar-se (apud. ENGUITA, 1993, p. 95).

Isto implica dizer que a equidade, defendida na visão neoliberal, não atende aos princípios reais do que seja equidade social, uma vez que o sentido dado a este termo busca substituir o verdadeiro significado que é a igualdade e, como tal, não se aplica em uma sociedade que historicamente é marcada pela desigualdade. O

“fetiche” da equidade mascara e age confundindo teoricamente e alienando os envolvidos na educação. Assim, a lógica do neoliberalismo encontra na educação alienada as condições favoráveis para sua reprodução, haja vista a crise de paradigmas, percebido tanto no aspecto teórico como no aspecto prático, o que tem reforçado novos modelos, como o de gestão de competências, por exemplo, a partir de uma nova divisão social técnica do trabalho, em que a qualidade total baseia-se na corrente filosófica do pragmatismo, sendo que o aprender fazer torna-se parte fundamental do processo de produtividade.

O mercado, a empresa, passam a ser direcionadores de condutas. E a escola a materializadora dos comportamentos. Neste sentido Mourão afirma que:

Esta contradição permeia os processos de formação da empresa: ao mesmo tempo em que propõe desenvolver competências sociais, desenvolve também mecanismos ideológicos potentes para adaptar o sujeito à cultura da organização, em uma perspectiva mais ampla de adaptabilidade – adaptar os sujeitos às novas tendências da acumulação capitalista (2006, p.190).

Sendo assim, percebe-se no discurso do capital, uma retórica cada vez mais eficiente na extensão de novos modelos em diversos setores da sociedade, entre eles a educação, a qual passa a absorver cada vez mais termos e práticas no seu processo de gestão como: gestor, colaborador, cliente, entre outras práticas, com vista mais no produto (notas, números, prazos, etc.) do que com a qualidade da educação empregada.

Silva (2000), afirma que a idéia de Escola de Qualidade Total³ (EQT) produzida no Brasil, principalmente na década de 1990, é objetivamente, uma tentativa de transplantação dos pressupostos do mundo da produção material para o mundo da produção educativa, através de estratégias participativas com força de, por meio da tese da Qualidade Total, mudar as velhas estruturas escolares, emprestando à qualidade uma função redentora, um novo messianismo pedagógico.

Ainda nessa linha de pensamento o referido autor enfatiza que:

A educação institucionalizada é justamente um desses mecanismos de normalização e controle que embora estatal e estatalmente regulamentada não opera fundamentalmente através de mecanismos diretos de controle social. Assim, a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais

³ Segundo Silva (2000) esse modelo é fundado nos princípios da Falha Zero e nas dez ferramentas que materializam o controle estatístico da qualidade total.

liberdade (a palavra-fetice da retórica neoliberal) e menos regulação, mas precisamente mais controle e “governo” da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. Nesse caso, menos governo significa mais “governo” (2000, p.18).

Por conseguinte, visualizar o processo educacional somente por esta lente, é desconsiderar a concepção histórico, social, política e cultural do sujeito.

Enguita (1993, p.90), ao reportar-se a concepção de Marx sobre a educação diz que: “os homens não são movidos por nenhum demiurgo, nem são inspirados por musa histórica alguma, mas fazem eles mesmos suas histórias ao perseguir seus fins individuais e coletivos, com maior ou menor consciência de significado histórico dos seus atos. Portanto não se pode homogeneizar os sujeitos.

Discutir a questão da qualidade da educação no Brasil constitui-se um dos grandes desafios a serem enfrentados por aqueles que pensam a educação com qualidade para todos. Qualidade essa que, necessariamente, não precisa estar pautada na transposição do pensamento empresarial para a educação, visto que ele não pode servir como laboratório para os experimentos do capital.

É sem dúvida inquestionável repensar o modelo de educação que se tem, por isso é importante reafirmar, ao mesmo tempo, que o discurso empregado pelo sistema neoliberal precisa ser questionado:

[...] pois não é a única maneira de defini-la. Embora precise ser renovada e revigorada, há também uma tradição democrática de qualidade em educação, desenvolvida em anos de luta por educadores e educadoras envolvidos/as na teoria e na prática educacionais. Essa tradição está baseada numa concepção sociológica e política da educação e sua noção de qualidade está estritamente vinculada ao combate às desigualdades, às dominações e às injustiças de qualquer parte (SILVA, 1996, p. 170).

Diante desse pensamento e, o próprio contexto econômico e, conseqüentemente, a nova ordem da divisão do trabalho em que se vive, cabe fazer algumas indagações: 1) Qual é o tipo de qualidade que os ideólogos do capital projetam para o campo da educação?; e a gestão da qualidade total não seria pensar a escola como uma empresa, introduzindo na mesma todo um conceito e métodos específicos desse setor? e, se assim for, como seriam construídas as relações sociais, a intermediação das contradições inerentes ao sujeito nesse

campo, visto que o espírito empresarial está muito mais preocupado com o resultado final do produto, na perspectiva do lucro do que propriamente com o sujeito?

Esses questionamentos se fazem necessário não pela resistência a mudança, mas a necessidade de compreender as contradições existentes nesse discurso, que visa, apenas o interesse do capital, no qual a ênfase para a conquista é que a qualidade total na educação será para todas as pessoas, visando o atendimento das necessidades de todas elas.

É inegável que a educação brasileira precisa ser repensada, merecendo atenção daqueles que a sistematizam e neste sentido, a qualidade da educação e ou do ensino devem ser prioritárias e discutidas por todos os seguimentos envolvidos nesse processo, inclusive o empresariado, porém não se pode vislumbrar os interesses, desse seguimento hegemônicos.

Segundo Enguita (1995), a palavra Qualidade é polissêmica, ou seja, adquirirá vários sentidos, dependendo da ótica de quem a sistematiza. No caso do capital, ela incorporará a ideologia que vem ao encontro dos interesses do capital e que tomará a roupagem dependendo do contexto histórico, balizada, principalmente, pela racionalidade financeira.

Assim , a qualidade,

Converte-se em uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços. Por sua polissemia pode mobilizar em torno de si os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinado e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar sua vantagem relativa (ENGUITA, 1995, p.95-6).

Nesse caso, a centralidade que a palavra qualidade adquire a partir dos mais variados olhares, as reflexões sobre a qualidade na educação recaem quando se percebe que o discurso vem dissociado da prática, posto que no Brasil ela se incorpora na educação formal pelo olhar da empresa com o nome de Qualidade Total, com uma proposta pedagógica centrada na repetição e no dogmatismo das técnicas de motivação e de desenvolvimento do comportamento.

Sobre esse aspecto Silva (2000, p.24), afirma que:

[...] a Qualidade Total no campo empresarial é uma estratégia de gerenciamento da produção que tem como principal objetivo o aumento da produção dos bens de uso e de consumo. A Qualidade Total no campo educacional é uma modalidade de administração que tem como fito fundamental a produção de corpos dóceis e submissos para produzir excedente no mercado.

O que se percebe é que o foco central do modelo de Gestão pela Qualidade Total⁴ (GQT) ganha forma à medida que o contexto econômico, também, passa a exigir mudanças estruturais.

Enguita posiciona-se dizendo que:

Na linguagem dos especialistas, das administrações educacionais e dos organismos internacionais, o conceito de qualidade tem invocado sucessivas realidades distintas e cambiantes. Inicialmente foi identificado tão-somente com a dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes: proporção do produto interno bruto ou do gasto público dedicado à educação, custo por aluno, número de alunos por professor, duração da formação ou nível salarial dos professores, etc. Este enfoque correspondia à forma pela qual, ao menos na época florescente do Estado do Bem-Estar, se tendia a medir a qualidade dos serviços públicos, supondo-se que mais custo ou mais recursos, materiais ou humanos, por usuários era igual à maior qualidade (1995 p.97-8).

E, acrescenta, ainda, que, dependendo da situação vigente, há a necessidade de deslocamento de conceitos, no qual o foco deixou de ser os **recursos** para ser a **eficiência do processo**, conseguindo obviamente o máximo resultado com o mínimo custo, lógica esta bastante evidente no modelo de produção capitalista.

Cada nova versão da qualidade não substitui inteiramente e de vez por todas as anteriores: a nova versão afasta as antigas para o lado, mas tem de conviver com elas. É isso precisamente que permite que setores e grupos com interesses distintos possam coincidir em torno de uma mesma palavra de ordem (ibid. p.99).

Nesse processo de movimento, característico da própria sociedade que a GQT se amplia e ganha força nos sistemas escolares, onde cada vez mais, a palavra qualidade toma forma, diante é claro do contexto econômico que se

⁴ Segundo Silva (1996) a qualidade em educação é vista a partir de uma ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa, longe de ser uma técnica inocente e neutra.

processa em nível mundial, trazendo, nesse bojo, funções de gerenciamento bem definidas como, por exemplo, sentidos de inspeção, controle, metas, planejamentos estratégicos, que assumem o mesmo significado do campo produtivo (capital).

Segundo Silva (2000), é nessa transplantação ideológica do modelo de qualidade total para o campo educacional, ocorrida principalmente a partir da década de 1990, dá-se através de fortes e contundentes discursos. Um deles é de que o “ser humano” passa a ser visto com prioridade e, nesse sentido, cabe dispensar as atenções a ele e, um segundo discurso não menos importante está relacionado aos processos, ou seja, a preocupação volta-se para a qualidade dos funcionários nos aspectos técnicos, pedagógicos e administrativos, cujo fim está pautado, segundo a retórica para a construção das relações sociais dos sujeitos. Esse discurso parece um tanto contraditório posto que, no âmbito da sociedade política, a classe no poder utiliza os mecanismos de coerção estatal como, por exemplo, forças armadas, tribunais, legislação, polícia, etc., para exercer legalmente seu domínio sobre os grupos sociais discordantes (GRAMSCI, 1979).

Diante disso, é importante o resgate de correntes que construam um contra-argumento a forte retórica neoliberal sobre o que seja verdadeiramente qualidade em educação, pois da forma como é pensada não pode ser considerada como a única maneira de defini-la. No Brasil, existem conquistas democráticas sobre a qualidade em educação idealizada por educadores (as) em época de luta, todavia precisam ser renovadas e revigoradas. Essas conquistas estão baseadas segundo Silva:

[...] numa concepção sociológica e política da educação e sua noção de qualidade está estreitamente vinculada ao combate às desigualdades, às dominações e às injustiças de qualquer tipo. Nessa perspectiva, a qualidade é um conjunto inescapavelmente político. Essa concepção se opõe a outra, à que se filia à defesa da colonização da educação pelas perspectivas e pelos interesses empresariais e gerenciais e que, em sua presente mutação, atende pelo nome de “Gerência da Qualidade Total” (SILVA, 1996, p.170).

É importante que aqueles que estejam de acordo a uma educação crítica e democrática se dediquem não, apenas, a uma crítica dos pressupostos dessa visão mercantilista, mas, sobretudo, reafirmem e renovem o compromisso com noções de qualidades que estejam relacionadas com considerações sobre o poder, a distribuição desigual de recursos e os processos de dominação e subjugação na perspectiva de uma reflexão em que a qualidade seja vista como uma noção não

somente técnica, mas política; não somente gerencial, mas sociológica; e não somente pragmática, mas também crítica (SILVA, 1996).

1.3 Teoria da Competência

O avanço desenvolvido pela ciência e pela tecnologia, ocorrido no final do século XX e implementado neste século, tem exigido profundas transformações nas formas de produção e organização do trabalho, conduzindo a uma nova divisão social técnica do trabalho.

Nesta perspectiva, o conhecimento que é produzido no campo científico e mediado pelo sistema educacional desperta interesses de organizações e empresas que buscam delinear um tipo de conhecimento que venha atender aos interesses do capital. O conhecimento, em geral, e o científico, em particular, tornam-se alvo de disputas acirradas e de investimentos vultosos, bem como de investimentos ideológicos que pretendem transformá-los na chave de sucessos pessoais e empresarias.

Neste sentido Lustrì, Miura e Takahachi acrescentam que:

O conhecimento é uma questão intrincada que vem sendo vigorosamente debatida no campo da filosofia há milhares de anos, porém, em se tratando do conhecimento no âmbito das organizações, o interesse não é manter uma abordagem filosófica, mas sim uma abordagem gerencial considerando os aspectos inerentes ao contexto organizacional. Nesse sentido, o conhecimento deve envolver o ato de conhecer revelado na solução de problemas e nas práticas produtivas de indivíduos e grupos na organização (2005, p.04).

Fica evidente diante da afirmação, que o tipo de conhecimento para se investir é aquele que rompe com um modelo tradicional de ensino, visto que este não se garante no novo cenário, pois a hegemonia do sistema capitalista dá conta das demandas da nova divisão social técnica do trabalho.

Neste contexto, o sistema educacional precisará adequar-se aos propósitos atuais da aprendizagem e, para tanto, ocorrerá o que Ramos (2001) denomina de deslocamento conceitual da **qualificação da formação** para a lógica da **competência do indivíduo**.

E, ainda:

Nesse plano de indefinições, recupera-se o debate sobre a qualificação como relação social, ao mesmo tempo em que se testemunham a emergência da noção de competência atendendo, pelo menos três propósitos: a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificações da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também regional (como entre os países da União Européia e do Mercosul) (RAMOS, 2001, p. 39).

Neste mesmo direcionamento Mourão destaca que:

Se o homem não está mais preso à máquina, terá que desenvolver formas de trabalho mais flexíveis e é nesta relação que se estabelece o conceito de polivalência, pois o sistema integrado vai exigir funções técnicas ligadas à fabricação e à manutenção. A nova forma de produzir aponta para uma nova forma de controle do trabalho que vai interferir nas relações hierárquicas de poder, objetivando novas políticas de salários, de gestão e de formação (2006, p.23).

A flexibilização destacada pela autora, consiste em um modelo em que o trabalhador precisa estar apto a estabelecer uma relação de adaptação a novas relações de trabalho na perspectiva de maior produtividade, porém isso acarretará uma diminuição de empregos, pois nessa estrutura, o trabalhador tem que ter domínio de todos os processos de manutenção, caracterizando a polivalência necessária ao novo modelo. É necessário, portanto, flexibilização no trabalho, pois isso leva os sindicatos a uma fragilização, exigindo o refluxo da luta.

Fica evidente, tanto no campo teórico como no campo prático, o jogo ideológico de adequação da relação educação-trabalho às necessidades de reprodução do capital, ficando o sistema educacional alvo das pretensões, o que é percebível nas reformas educacionais, como por exemplo, as que têm buscado substituir o ensino fundamentado em conhecimentos organizados em disciplinas, para um currículo estruturado a partir das competências demandadas pelo mercado de trabalho e organizado em módulos (NUNES, 2009).

O argumento dos que defendem uma educação como mercadoria sustenta-se no discurso de que:

[...] as políticas educacionais, consideradas desatentas em relação às demandas atuais de formação e incapazes de acompanharem o avanço tecnológico. Referem-se a problemas tais como: formação para ocupações em vias de extinção, frágil estrutura de educação continuada, currículos rígidos, conteúdos ultrapassados.

Essas dificuldades têm feito as empresas, em seu interior, modificarem as estruturas de gestão e, em relação às políticas educacionais, exigir do Estado que garanta a educação básica de qualidade e forneça apoio financeiro e político para a estruturação da educação profissional inicial e continuada num sistema amplo de parcerias (RAMOS. 2001, p. 74).

Buffa (1999), afirma que essas transformações irão também provocar mudanças na organização política - Formação do Estado Moderno, i gerando uma recolocação dos homens em novas relações com a natureza – a ciência moderna. Isso provocará também alterações significativas na organização do saber escolar – a escola moderna.

Mourão (2006), afirma que em cada momento histórico haverá uma correspondente forma de relação entre o capital e o trabalho na busca do controle do processo do mesmo, no qual se apóia o conceito de qualificação.

Haverá, portanto, a necessidade de um redimensionamento do termo qualificação para competência, visto que o primeiro remete a formação apenas teórica e aos diplomas, havendo um distanciamento entre os objetivos econômicos que estão pautadas no perfil do trabalhador que rompe com conhecimentos fragmentados, parcelar, cujas tarefas exija apenas a capacidade de execução com precisão (RAMOS, 2001). Mas o que vem a ser de fato competência ou modelos de competências?

Ao interagir com os assuntos abordados, constata-se que, no caso da teoria do capital humano e da teoria da qualidade total, pode-se perceber que a teoria da competência também vai ser gestada sob a ótica da racionalidade financeira, visto que ela servirá como estratégia para gerar vantagens competitivas e de produtividade, nas quais a gestão de recursos humanos ocupa um lugar central (MOURÃO, 2006).

Ramos afirma que,

Com a competência, tomam lugar o saber-fazer proveniente da experiência, os registros provenientes da história individual ou coletiva dos trabalhadores, ao lado dos saberes mais teóricos tradicionalmente na lógica da qualificação. Enfim, fundamentada sobre a valorização da implicação subjetiva no conhecimento, ela desloca a atenção para atitude, o comportamento e os saberes tácitos dos trabalhadores (2001, p.66).

Os saberes tácitos correspondem ao saber fazer, as habilidades, as competências estão presentes, por exemplo, em um dos pilares da educação defendido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), são pontos de partida para elaboração e implementação de políticas educacionais dentro da ótica discutida.

Nesse sentido, a noção de competência estará diretamente relacionada com o trabalho, adquirindo um forte apelo econômico, que estabelecerá uma nova forma de contrato social entre empregador e empregado, sendo atribuído ao segundo a responsabilidade pela manutenção do emprego. Para isso, o indivíduo tem que ser capaz de construir as competências individuais necessárias, que será definido por Gattai (2009) como: “um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, traços de personalidade e motivação que se expressam em comportamentos dentro da organização, necessários para o desempenho do trabalho e o atingimento de metas definidas”.

Pensar a educação apenas por este ponto é reduzir o caráter sociológico e pedagógico que lhes são intrínsecos, destruindo de certo modo a idéia de educação ligada a competência como emancipadora e transformadora da realidade.

Na contramão desse sentido tem-se presenciado na sociedade uma realidade que revela formas de organizações e relações que se apresentam cada vez mais midiaticizadas pelo interesse do capital. As necessidades humanas são consideradas como mercadoria e, conseqüentemente o modo de produção também, terá que se alinhar aos interesses do cliente.

Nessa configuração capitalista, neoliberal, as organizações para sobreviverem têm buscado saídas que estão intimamente ligadas com os ditames internacionais, porque precisam alinhar estratégias, políticas e ações a esses interesses, de forma que o processo de formação do conhecimento venha ao encontro dos interesses atingidos, obviamente, os objetivos, que na lógica do capital é o lucro, mas na ótica da gestão educacional o conhecimento passa a ser o produto.

Diante desse quadro fica o grande desafio para os educadores, pesquisadores e aqueles que debatem a relação trabalho e a educação que é, justamente, aprofundar as discussões dos tipos de educação que estão sendo

pensadas e posta em prática, neste século, pelo poder na força do capital, cuja função encontra-se em adestramento e do treinamento.

Nosella defende a idéia de uma pedagogia que esteja atenta as manobras implementadas na educação ao afirmar que:

Uma pedagogia concreta, portanto, não se preocupa em prever os pormenores didáticos. Move-se em determinado horizonte político, mas sabe que os mecanismos específicos não podem ser fixados enquanto a sociedade se encontra no estado caótico e “anárquico” em que está. Uma pedagogia concreta pode se realizar oferecendo hoje aos alunos uma brilhante aula de Galileu e participando amanhã de uma passeata de protesto até a prefeitura; organizando uma reunião de bairro na própria escola um dia e se solidarizando com as reivindicações dos sem-terra, no outro. Uma pedagogia concreta sabe que diuturnamente o imperialismo estuda formas diferenciadas de intervenção social para consolidar seu domínio; portanto, organiza, do outro lado, sua didática, suas atividades pedagógicas de resistência e sabotagem do plano imperialista (2002, p. 40).

Consequentemente, não é possível que se aceite de forma passiva que a escola sirva unicamente para atender os interesses do poder dominante, mesmo entendendo que ela seja espaço onde se estabelecem as contradições, ela precisa servir de resistência a lógica hegemônica de dominação.

Aquilo que fazemos hoje será determinante para o tipo de sociedade que desejamos ver instaurar-se, tanto no que se refere aos seus valores quanto ao bem-estar material e cultural de seus cidadãos.

A educação para o século XXI precisa projetar no futuro a imagem dessa sociedade e antever as qualidades que as mulheres e os homens terão de ajudar a construir. Para isso, ela deve não apenas reagir, mas também agir (DELORS, 2005, p. 33).

A idéia de se fazer uma breve reflexão sobre as teorias educacionais a partir da década de 1970 neste primeiro capítulo, se dá, principalmente, na tentativa de buscar fazer uma relação dessas teorias com a educação e perceber como essa relação têm servido aos interesses do capital. Além disso, tentou-se apontar a necessidade de compreensão dessas estratégias que rápida e silenciosamente mudam nossa forma de agir, falar e de se comportar, negando a possibilidade de criação que, através do trabalho, pode imprimir nas atividades escolares, em especial na gestão escolar democrática, que será o próximo ponto a ser discutido no capítulo que se segue.

CAPÍTULO II

2 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO E A PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA: delineando alguns conceitos.

Administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados muitas vezes, de empresas que nada têm a ver com objetivos educacionais. A administração escolar é portadora de uma especificidade que diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los (PARO, 1997).

2.1 Mudanças terminológicas entre o conceito de administração e gestão escolar

As modificações ocorridas no cenário atual têm sido marcadas por profundas alterações na configuração dos Estados Nacionais, com repercussões diretamente ligadas as políticas sociais que se dão, principalmente com a internacionalização do capital (OLIVEIRA, 2009).

O processo de internacionalização da economia ou a globalização, segundo Lúcia Bruno (2009) reside exatamente no fato de ser um processo de integração mundial, que já não integra nações nem sistemas econômicos nacionais, mas conjuga a ação dos grandes grupos econômicos entre si e no interior de cada um deles, ou seja, o capital passa a alcançar um estágio superior e transforma-se em transnacionalização⁵.

Neste sentido percebe-se que toda forma de controle social que antes era conduzida pelo Estado passa agora para as mãos das empresas, corroborando de forma substantiva para a alteração das estruturas de poder, o que implica dizer que resta apenas aos Estados Nacionais a disputa entre si por investimentos das grandes empresas na condição de inteira subordinação, representado pelos interlocutores dessas grandes potências econômicas como, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), que sob o argumento do financiamento que fazem aos países dependentes, passam a interferir diretamente nas políticas sociais dessas nações, dentre elas as políticas educacionais.

⁵ Designa as grandes empresas até recentemente denominadas de multinacionais. É uma estrutura sistêmica, em que cada parte deve servir ao conjunto.

Segundo Silva (2000) na década de 1980 e 1990 no Brasil o BM e o FMI além de terem exercido um papel de financiadores da educação, passaram também a agir como elaboradores das políticas educacionais, além de impor ajustes à economia brasileira, exercendo forte influência⁶ na legislação do país.

O financiamento ao setor social fazia parte da estratégia do Banco Mundial para efetuar o novo modelo de desenvolvimento que se desenhava àquela época e que iria substituir a tradicional visão de progresso herdado do século anterior (FONSECA, 1998).

Embora fossem diversas as modalidades de empréstimos feitos pelo Banco Mundial, os financiamentos concedidos à educação brasileira seguiram as mesmas regras fixadas para qualquer projeto comercial, ou seja, pressupõe uma contrapartida por parte do contratante, o que implica deduzir um conjunto de exigências ou “sugestões” que interferirão diretamente na condução do sistema educacional.

Diante desse panorama ocorreram também mudanças ou equiparações terminológicas entre os termos ligados a educação como administração e gestão escolar. Cabe, portanto questionar se há de fato diferenças práticas entre os termos ou se esta substituição se dá apenas no sentido de atender as exigências impostas pelo mercado de trabalho.

Silva Junior (2002) vai afirmar que não é possível identificar na literatura especializada em administração diferenças substantiva entre esse conceito e o de gestão, porém ele alerta para a necessidade de se refletir sobre as conseqüências práticas para administração escolar no Brasil e, além disto, do quase abandono do conceito de administração escolar em favor do conceito de gestão escolar, sendo que neste segundo termo está explícito todo um arcabouço teórico da ciência da administração, o que implica trazer para o seio da escola práticas das organizações privadas.

Neste sentido Félix (1989), alerta para a falta de uma análise mais crítica da relação entre a administração escolar e a administração de empresa sendo que essa ausência não tem constituído objeto de estudo mais contundente da administração escolar no Brasil e, quando se discute a esse respeito ocorre o que ela denomina de

⁶ Exemplos dessa influência foram os projetos educativos financiados pelo Banco Mundial em várias regiões do país como: Projeto Inovação do Ensino Básico em São Paulo, Espírito Santo e Paraná; Projeto “Pró-Qualidade” do Estado de Minas Gerais e Projeto Nordeste II; No estado do Amazonas os Centros de Excelências Profissionais

“autonomia aparente” como se o seu funcionamento dependesse apenas da sua estrutura organizacional e da operacionalização de procedimentos administrativos.

A autora manifesta-se ainda dizendo que reduzir as políticas da administração do sistema escolar brasileiro às questões meramente técnicas ocasiona o que ela chama de “incorporação dos princípios e modelos da administração empresarial” em que a eficácia está diretamente relacionada com o grau de racionalidade e produtividade, o que tem levado a administração escolar a assumir uma função ideológica em que a prática da administração da educação volta-se para sentidos meramente burocratizadores como se a sua organização e funcionamento fosse a única e não constituísse uma forma de mediação da estrutura de poder do Estado (1989, p.13).

Percebe-se, portanto, que a ação exercida pelo Estado no processo educacional é meramente de adaptá-lo aos interesses do sistema capitalista, haja vista a sua dependência no que cabe aos recursos financeiros. Essas reflexões de Maria de Fátima Félix são de fundamental importância para a compreensão da temática estudada.

Oliveira (2002) manifesta-se dizendo que a expressão Administração Escolar foi sendo, nos últimos anos, substituída pela expressão *Gestão Educacional*, refletindo a adoção da gestão democrática da educação, presente na Constituição Federal de 1988. De acordo com a autora, o termo *gestão* é mais amplo e sugere participação e presença política na escola, enquanto que o termo administração carrega forte conotação técnica.

Para Silva Junior (2002) o predomínio da noção de gestão sobre a de administração, é resultado da influência dominante da administração empresarial em toda sociedade, que possibilita a circulação no espaço público, inclusive na escola, de termos como gestão que é trazido da administração privada para a administração pública. Menciona ainda o autor, que por meio do predomínio da noção de gestão sobre a de administração, há uma descaracterização da especificidade da administração escolar, pois deste predomínio resulta a indução do significado de gestão como gestão empresarial, com a prevalência da lógica do mercado educacional sobre a lógica do direito à educação como propõe a Carta Magna do país.

Maia e Machado (2003), ao referirem-se sobre Administração e Gestão enfatizam que, nas últimas décadas do século XX, estes termos serviram para

delinear também alguns marcos conceituais que se desdobraram em práticas desenvolvidas nas escolas, tendo ações diferenciadas.

Em 1980 acontece o que os autores chamam de resgate do pensamento em Administração da educação, com a não separação entre o pensar e o agir nas suas atividades e com a ênfase no papel político desempenhado por ela, destacando as conseqüências de suas práticas a favor ou contra as classes menos favorecidas.

O segundo momento ainda na década de oitenta, mais precisamente em 1986 se dá com a inserção termo “Gestão” que passou a contemplar algumas características necessárias para a existência da escola democrática, entre elas: novas formas de provimento do cargo de diretor; investimento na formação de professores; maior flexibilidade e autonomia para as escolas; planejamento dinâmico e participativo; tomada de decisões coletiva.

O terceiro momento prosseguiu com a utilização paralela dos termos “Administração” e “Gestão”, mas o primeiro foi associado às formas autoritárias de trabalho, ao individualismo, à hierarquia e à centralização das decisões; ao segundo designou-se a possibilidade de horizontalidade das relações, da coletividade, da participação e da descentralização das ações no sistema educacional e nas unidades escolares. Nesse período também foi contemplada a relação entre educação/administração/qualidade, sendo criticado o sentido de qualidade estabelecido pelo modelo político neoliberal e destacado a importância de se buscar a especificidade da qualidade para a educação.

Percebe-se que nas constantes mudanças terminológicas que ocorrem no campo educacional há sempre uma ausência da explicitação clara sobre os conceitos utilizados, o que acaba gerando conflitos teóricos e práticos sobre o verdadeiro sentido dos termos sendo, portanto, necessário a ampliação dessa discussão e, conseqüentemente, a materialização do significado advindo da alteração dos termos no cotidiano escolar.

Nesse processo de reconfigurações de conceitos e práticas dadas pela própria dinamicidade e conflitos que permeiam a sociedade contemporânea, o que se verifica é que a cultura das organizações, empresas, universidades, escolas e etc., passa a ter a necessidade de desapegar-se das teorias clássicas da administração, pautadas na coerção, manipulação e controle (modelos taylorista e fordista) e absorver as teorias modernas da administração as quais apresentam

características focadas em modelos de direção ou gestão cujas práticas estão pautadas na motivação, integração e cooperação.

O ambiente empresarial apresenta-se diferente do que foi no passado, diante da internacionalização dos mercados, da vida mais curta dos produtos, da crescente importância do marketing, das complexas relações entre linha e staff, das múltiplas participações dos indivíduos em diferentes grupos sócias e organizações, da natureza mutável do trabalho, colocando uma série de exigências inteiramente novas para o administrador (BRUNO, 2009, p. 32).

Nesta perspectiva passa-se a exigir do trabalhador novas estratégias para a melhoria do clima das organizações, visando assim as melhorias das relações interpessoais, de comunicação e informação entre seus pares como forma de criar mecanismos para as organizações, no sentido de evitar conflitos que possam prejudicar a sobrevivência das mesmas. Fica evidente que o pensamento manifestado acima está pautado na lógica do capital, pois segundo Mourão:

Refletindo a nova organização, as relações de trabalho se modificam. As equipes constituem uma metamorfose das relações anteriores, embora a situação se apresente diferentemente de acordo com cada empresa, sendo muito difícil generalizar as experiências. No entanto, pode-se dizer que quando o processo de automação se intensifica, exige uma forma de organização centrada no trabalho coletivo que altera a estrutura da equipe de trabalho. Verifica-se uma reclassificação dos postos de trabalho, uma diversificação do papel da manutenção, uma tendência à superação do trabalho em cadeia, uma reorganização das seqüências de trabalho e uma transformação das equipes (2006. p.23).

Nessa alteração de paradigma do modo de produção, pode-se observar uma nova divisão do trabalho em que o trabalhador perde sua condição de detentor intelectual do modo de produção e passa a ser operário especializado em realizar atividades específicas sendo dependente cada vez mais das máquinas, perdendo o controle sobre os meios e o processo de produção, tendo apenas o conhecimento fragmentado do que está sendo produzido e, é justamente nesta situação que surge a necessidade de alguém que coordene e supervisione o processo, no caso a existência do administrador, que pode ser entendido como ato de obter o esforço cooperativo de indivíduos em ambientes de trabalho ou a arte de conseguir obter um produto (realização de tarefas) por intermédio de pessoas bem lideradas.

Em contrapartida, Paro (2008) afirma que é necessário desmistificar o enorme equívoco que consiste em pretender aplicar, na escola, métodos e técnicas da empresa capitalista como se eles fossem neutros.

O princípio básico da administração é a coerência entre meios e fins. Como os fins da empresa capitalista, por seu caráter de dominação, são, não apenas diversos, mas antagônicos aos fins de uma educação emancipadora, não é possível que os meios utilizados no primeiro caso possam ser transpostos acriticamente para a escola.

Acerca dessas idéias levantadas acima, Boneti (2009) observa que para a escola sobra o compromisso com os desqualificados, ou seja, atuar com pessoas que não conseguem a excelência e nem atendem as exigências impostas pelo novo contexto social imperante ou ao que impõe o projeto sociopolítico global, que é estabelecer um padrão homogêneo exigido de absorção de conhecimento.

Não se pode olhar a escola somente por esta lente, visto que mesmo que ela tenha como objeto de estudo a produção do conhecimento sistematizado, é preciso considerar que ela é constituída por indivíduos históricos e culturais. Portanto, é preciso que nela sejam impressos e materializados uma educação que objetive verdadeiramente formar o **CIDADÃO**, ou seja, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo.

Assim, as terminologias utilizadas no processo educacional brasileiro, e contido neste trabalho, longe de serem neutras, trazem objetivos bem definidos pela lógica do capital, que paradoxalmente são materializados sem o devido entendimento crítico de suas conseqüências para o campo social, como por exemplo a ênfase na burocratização técnica e nos resultados quantitativos para atingir metas em detrimento da gestão da formação emancipadora dos indivíduos e a consciência da condição de subordinação a padrões internacionais.

2.2 Marcos legais e princípios da gestão democrática na educação pública

Segundo Cury (2005) a discussão sobre a gestão democrática no Brasil tem se tornado um dos temas mais freqüentes no campo educacional, principalmente a partir da promulgação da Constituição de 1988, em que estabeleceu princípios para gestão democrática em escolas públicas no país e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei. 9394/96).

Com relação à Lei n. 9394/96, a gestão democrática do ensino público é tratada no art. 3º, inciso VIII, reforçando o que já fora posto na Constituição. Referindo-se ao pacto federativo nos termos da autonomia dos entes federados, o art. 14 diz:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Carneiro (1998) ao fazer uma análise desses princípios postos pela atual LDB, que na realidade vem reafirmar o disposto no Inciso VI do art. 206 da Constituição Federal de 1988, diz que estes princípios possibilitam a escola uma nova perspectiva, pois cria a possibilidade em que elas possam tomar decisões que de forma coletiva pelos agentes da escola envolvam a comunidade.

A gestão democrática também recebeu atenção na Lei nº 10.172/01, que aprovou o Plano Nacional de Educação, estabelecendo diretrizes, objetivos e metas a serem implementadas nas diversas etapas e modalidades da educação básica e superior, de modo a garantir o acesso, a permanência, a gestão democrática e a qualidade do ensino.

De acordo com as prerrogativas legais, a democratização da gestão deve obedecer aos princípios da participação dos trabalhadores da educação na elaboração do **projeto pedagógico** e a **participação da comunidade em conselhos escolares**, pontos esses que serão tratados mais especificamente no próximo item deste capítulo.

A gestão democrática é recomendada também por meio de conselhos de educação (estadual e municipal), revestidos de competência técnica e de representatividade.

A Lei Orgânica do Município de Manaus, promulgada em 05 de abril de 1990, reafirma também os princípios que são estabelecidos pela CF de 1988, no que cabe ao modelo de gestão das escolas públicas no município de Manaus como expressa o artigo abaixo descrito e seus incisos:

Art. 346. A educação, a cargo do Município, será promovida e estimulada com a participação e colaboração da comunidade local, fundada na reflexão da realidade, tendo por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, observados, além do estabelecido na Constituição da República e na Constituição do Estado, os seguintes princípios:

I - implantação de programas de capacitação e aperfeiçoamento do pessoal docente e técnico-administrativo, ficando assegurado, para atendimento dessa finalidade, o afastamento temporário do funcionário de suas atividades, sem perda salarial;

II - implantação progressiva do turno de oito horas diárias no ensino fundamental, com preparação para o trabalho e na pré-escola;

III - gratuidade do ensino;

IV - gestão democrática com eleições para os cargos de direção e deliberação dos estabelecimentos de ensino, assegurada a participação pelo voto direto da comunidade escolar, com mandato improrrogável de dois anos;

V - incentivo à participação da comunidade no processo educacional, através de mecanismos como reuniões de pais e mestres e faculdade de uso do espaço escolar pela comunidade jurisdicionada, inclusive na aprovação do Regimento Interno e do currículo escolar;

Caldas (2009) em seu trabalho de dissertação de mestrado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas analisa os modelos de gestão das escolas do município à luz dos marcos legais ora mencionados.

A autora acima analisou em sua pesquisa que as questões referentes à gestão escolar da rede municipal, pelo menos em tese, atende aos princípios constitucionais da gestão democrática, porém o Regimento Geral das escolas do município de Manaus, quando se refere ao modelo de gestão usa termos como “co-gestão” (art. 105) e não o da gestão democrática, que para ela é preciso se questionar se ambas são sinônimas.

Art. 105. A gestão escolar far-se-á através do princípio da co-gestão e será compartilhada pelos seguintes membros da Comunidade Escolar:

I - Diretoria;

II - Secretaria;

III - Congregação de Professores e Pedagogos;

IV - Pessoal Administrativo;

V - APMC;

VI - Pessoal Discente.

Parágrafo único. Dos membros de que trata o "caput" deste Artigo, quando reunidos, formam o Conselho Escolar, nos termos dos artigos 73 e 74 deste Regimento Geral.

Na tentativa de compreender os termos que são colocados pelo Regimento Geral das Escolas do Município de Manaus a autora utiliza a fala de Hora (apud. CALDAS,) que diz que “é preciso perceber a tênue e proposital, porém fundamental diferença entre compartilhar e democratizar a gestão”, posto que:

Na forma de gestão compartilhada, após a comprovação da gravidade da situação e a necessidade de resolvê-la, coloca-se a solução nas mãos da comunidade escolar (pais, alunos, professores, diretores), das diversas associações dos bairros e empresários para melhorar o desempenho da escola. A participação, nesse modelo, representa dever de ofício para uns e voluntariado para outros, revelando uma falaciosa concepção que afasta a idéia de controle social (2009, p.46).

Essa questão nos faz compreender que os processos de gestão escolar não se desvinculam dos processos de gestão das instituições sociais. Esse movimento de gestão democrática deve ultrapassar os muros da escola. Isto implica também em democratizar as instituições sociais, pois a escola pública faz parte dessa categoria.

Nesse sentido Dourado (2006) vai dizer que as escolas públicas experimentam paradoxos porque se dizem democráticas, mas têm dificuldades para vivenciar a gestão democrática e decidir seus projetos. Em alguns casos, permanecem as bases centralizadas do exercício e personalização do poder, em que a chamada à participação converte-se em mais uma estratégia de controle. Portanto, segundo Cunha (2009) tratar da democracia no Brasil é uma atividade que remete mais ao plano das esperanças do que ao das realizações.

Cury (2009), por sua vez enfatiza que a gestão democrática implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação, segundo a visão de justiça. Nesta perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos.

Pensar, portanto o processo educacional formal das escolas públicas, a partir do cumprimento do que é colocado pelo ordenamento jurídico brasileiro, seja talvez o primeiro passo para que se rompa com um modelo de educação que historicamente tem apresentado como mantenedora das ideologias dominantes.

É preciso que se pense uma nova escola para um novo contexto sócio-político-econômico, mas que ela possa estar sustentada no diálogo e na alteridade e que, de fato exista a participação efetiva de todos os envolvidos no processo de sistematização da educação, seja em nível macro, seja em nível micro, no sentido de atender aos interesses de todos e não somente aos interesses do capital.

A escola, enquanto organização social é parte constituinte e constitutiva da sociedade na qual está inserida. Assim, estando à sociedade organizada sob o

modo de produção capitalista, a escola enquanto instância dessa sociedade contribui tanto para manutenção desse modo de produção, como também para sua superação ou recusa, tendo em vista que é constituída por relações contraditórias e conflituosas estabelecidas entre grupos antagônicos (DOURADO, 2006). Daí que a esperança se materializa em ações concretas, de criação de contra-ideologias que venham em busca do real sentido democrático na gestão.

Para Freire,

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua "convivência" com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (1987,p. 52).

Talvez a concretização desse modelo de gestão para as escolas públicas no Brasil, ainda tenha que percorrer um longo caminho, porém é urgente que possa haver sinalizações concretas para se por em prática uma educação que se mostre verdadeiramente justa e igualitária de forma de venha atender os princípios constitucionais do art. 206 que traz como princípios para o ensino:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Para Luce e Medeiros (2008) a gestão democrática da educação formal está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiam a participação social na formulação de políticas educacionais, no planejamento, na tomada de decisões, na definição do uso de recursos e necessidades de investimentos, na execução de deliberações coletivas, no momento de avaliação da escola e da política educacional. Também a democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a qualidade social dessa educação.

Oliveira (2007) ao se referir sobre esse modelo de gestão, compartilha da idéia de que para haver a sua efetivação no campo educacional é preciso que ocorra de fato a partilha nas decisões da escola, devendo ao mesmo tempo articular-se com processos de descentralização administrativa.

Carneiro (1998), diz que se de fato esse modelo de gestão for posto em prática, no qual exista a efetiva participação da população nas decisões que são tomadas pela e para a escola, isso levará a formação de uma consciência mais crítica por parte da sociedade, visto que a participação coletiva não apenas descentraliza as decisões, mas também “sacode o morfo da rotina e recria o sonho das pessoas a cada dia”.

Contraditoriamente aos princípios que são recomendados pelos mecanismos jurídicos, que é fruto da luta de educadores ao longo de nossa história política na busca por uma escola democrática, universalizante e de qualidade com tomadas de decisões coletivas e que considerem o interesse da coletividade, o que vemos na realidade são práticas que vão de encontro a esses interesses, em que a escola é pensada e organizada intencionalmente para atender aos interesses da classe dominante através de modismos escolares.

O que menos se vê na escola são atitudes de gestão democrática, visto que nela perpassam práticas que historicamente se consolidaram como autoritárias, em que o discurso liberalizante mal consegue disfarçar.

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em posto de direção, que se dizem democratas apenas por que são “liberais” com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes “dão abertura” ou “permitem” que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite manifestação, então a prática em

que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir ditador “democrático” (PARO, 2008, p.18-9).

De acordo ainda com o autor acima:

O que nós temos hoje é um sistema que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor da escola hoje. Esse diretor por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado (ibid, p. 11).

Percebe-se desta forma que a materialização das práticas democráticas no chão da escola tornam-se inócuas, visto estarem sempre pautadas numa relação direta de subordinação entre as relações de poder que constituem a nossa sociedade, que no dizer de Bruno,

[...] constitui um entrave para o desenvolvimento das organizações, pois dificulta os processos de inovação; cria “feudos” de poder locais, muitas vezes utilizados pelo dirigente para alcançar objetivos pessoais em detrimento dos interesses da organização, dificulta os processos de comunicação na medida que permite ao dirigente monopolizar informações, podendo-a bloquear tanto para cima quanto para baixo (2009, p.36).

A esse respeito Paro (1986) vem colocar que no dia-a-dia da escola a administração, por ele denominado de gestão, costuma ser associada como chefia ou controle das ações de outros. Isso decorre do fato de que, diuturnamente, convivemos com o arbítrio e a dominação e quase não nos damos conta disso. É compreensível, portanto, o entendimento e a aceitação de que gerir, administrar, seja confundido com mandar, chefiar, controlar, regular e mais ainda, é a compreensão de que as pessoas que assumem esses cargos de gestores estão geralmente naquele posto em condição de cargos de confianças de políticos ou com a função de tolher qualquer sentimento que possa contrapor-se aos interesses dos mandantes e em outras palavras que possam ir ao encontro do sentido democrático de gestão.

O caráter mediador que a gestão democrática precisa assumir deve partir antes de tudo de um projeto de novo modelo de sociedade que se necessita. Esta concepção da gestão enquanto mediação traz, inicialmente, duas conseqüências importantes. Em primeiro lugar, ela nos possibilita identificar como não-administrativas todas aquelas medidas ou atividades que, perdendo de vista o fim a que deveriam servir, erguem-se em fins em si mesmas, degradando-se em práticas burocratizadas.

Uma segunda decorrência do caráter de mediação da gestão é que, não sendo fim em si, ela pode articular-se com uma variedade infinita de objetivos, não precisando estar necessariamente articulada com a dominação vigente em nossa sociedade, servindo a qualquer pretexto para imputar uma neutralidade que não existe.

Embora toda gestão tenha a característica básica de mediação, não significa que toda gestão seja idêntica. Precisamente por ser mediação a determinado fim, a gestão tem que adequar-se (nos métodos e nos conteúdos de seus meios) ao objetivo que pretende alcançar, diferenciando-se, portanto, à medida que se diferenciam os objetivos, como por exemplo, a que tipo de homem e sociedade se pretende.

Paro (2008, p.25) vai dizer que a “democracia enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade”.

Neste sentido, pode-se dizer que o processo de gestão democrática deveria ser colocado como um importante instrumento para a consolidação da democracia em nível da sociedade, haja vista escola e sociedade estarem dialeticamente constituídas. Porém é importante que se compreenda que a escola não torna-se democrática somente por sua prática administrativa, mas sim por toda a sua ação pedagógica e essencialmente educativa, também não se pode pensar que por ser democrática ela vá resolver todos os problemas que permeiam o processo educacional, visto que a escola é um espaço de conflitos onde convivem interesses diversos (GARBIM e ALMEIDA, 2010).

Quando se busca fazer uma análise mais profunda de como os princípios estabelecidos pela CF de 1988 sobre a gestão escolar democrática no ensino público brasileiro vem sendo efetivado (art. 206, VI) o que se percebe é que os

termos da lei significam apenas uma declaração de intenções, visto que a escola no seu dia-a-dia está permeada pelo autoritarismo nas relações que envolvem direção, professores, demais funcionários e alunos, havendo em muito pouco ou quase nada a participação da comunidade nas tomadas de decisões.

Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nesta premissa. Dificilmente teremos um professor relacionando-se de forma conseqüente num processo de participação democrática na escola se sua relação com os alunos em sala de aula continua autoritária (PARO 2008, p. 25).

Diante destas colocações é importante se fazer uma observação quando se pretende uma reflexão mais crítica do contexto escolar, no que cabe ao modelo de gestão por ela empregada, ou seja, todo o processo de reforma que é pensada e efetivada no campo da educação nacional está pautado em uma racionalidade financeira, portanto a escola insere-se num projeto político econômico global, cujos interesses maiores estão diretamente relacionados à lógica do mercado de trabalho e do consumo.

Sobre o ponto levantado acima Boneti vai dizer que:

Consideramos o projeto político e econômico das elites globais como um dos principais determinantes da elaboração e gestão das políticas públicas. Mesmo que no nível local (nacional e estadual) exista uma correlação de força política na definição das políticas públicas, como é o caso de um partido de esquerda assumir o governo, essa definição é condicionada também aos interesses das elites globais por força da determinação das amarras econômicas próprias do modo de produção capitalista (2009, p. 232).

Para tentar explicar o alcance da situação levantada a acima busca-se novamente Paro (2008) que ao mesmo tempo em que procura ser otimista com a possibilidade da efetivação da gestão escolar democrática na perspectiva de que ela possa contribuir para a transformação social ele não nega que essa mesma escola historicamente tem funcionado para reprodução da ideologia dominante.

O referido autor posiciona-se a esse respeito dizendo:

Uma coisa é expressar a crença de que, na medida em que consiga, na forma e no conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica, a escola pode concorrer para a transformação social; outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está esteja cumprindo essa

função. Infelizmente essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante, é sim negadora dos valores dominantes e mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica (2008, p. 10).

Portanto, discutir a gestão escolar democrática, as relações e contradições que permeiam o campo educacional não é tarefa fácil, visto que a escola tem constituído-se como um espaço para a concretização de interesses ideológicos do capital.

No entendimento de Guareschi a escola é:

Aparelho criado pelo grupo dominante para reproduzir seus interesses, sua ideologia. Escola seria aquela instituição superestrutural, na maioria das vezes imposta, obrigatoriamente, e controlada pelos que detêm o poder. Quando essa escola não executa a política e os interesses do grupo no poder, ela é censurada, mudada, reformada, e até fechada. Escola seria, pois, o aparelho ideológico do capital (2007, p. 98-9).

Fica evidente que a escola e a educação formal que é pensada têm servido como espaço e instrumento privilegiado de controle pelo poder dominante, mediado por um currículo nacional cujo interesse é formar uma mentalidade econômica, pragmática, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo.

Romper com estas práticas que se encontram cristalizadas nas mentes e nas ações dos ideólogos da educação brasileira implica entre outras coisas por em prática princípios já constitucionalmente estabelecidos na organização do fazer pedagógico e da gestão escolar, numa perspectiva que se mostre de fato democrática como, por exemplo: construção coletiva do projeto político pedagógico, criação de colegiados e formação de associação de pais, mestres e comunidade, princípios estes que serão abordados no item a seguir.

2.3 A escola e materialidade da gestão democrática

Falar de processo democrático no Brasil torna-se um grande desafio, haja vista a tradição histórica de autoritarismo vivida por nossa sociedade, em que parte da população sempre foi excluída do processo de participação das decisões de seu interesse (GADOTTI, 2000), além da própria complexidade da sociedade contemporânea que torna materialmente difícil e complexa a participação de todos os cidadãos em todas as tomadas de decisões.

Visto por essa lente não dá para se dizer que se vive em um país realmente democrático, posto que, historicamente a sociedade brasileira tem sido submetida a afrontas, a situações de constrangimentos tendo que aceitar violentamente imposições que são postas de cima para baixo.

Neste sentido Paro (2008) vai dizer que a democracia só se manifesta na prática através de atos e relações que se dão no nível da realidade concreta, porém o que se vê na realidade são discursos em favor do processo democrático, mas com práticas que em muito se distanciam dos princípios democráticos, os quais já foram mencionados anteriormente, a partir dos documentos constitucionais que regem o Estado Democrático brasileiro.

Paro (2008, p. 18) ressalta que estes princípios, muitas vezes, são postos de lado, visto que é fruto de: “uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia” e, que geralmente, os condicionantes para tal estão sempre alicerçados aos interesses econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos em favor das classes dominantes e, conseqüentemente, acaba funcionando na contramão de um processo verdadeiramente democrático.

Ainda para o autor mencionado só será possível haver mudanças nas relações não-autoritárias entre as pessoas a partir do momento em que se tenha compreensão da nossa existência pessoal e a relação que se estabelece com as outras pessoas, caso contrário não haverá democracia plena, visto que não existirão pessoas com o sentido da democracia para exercê-la (2008, p.25).

No campo educacional, como já se pontuou neste capítulo, a década de noventa vai significar novas redefinições no modelo de gestão das escolas públicas brasileiras, pautado no sentido da democracia, atribuindo responsabilidades à comunidade escolar.

As políticas educacionais aparecem com uma nova roupagem e elegem como prioridade o compromisso sócio-político, a interação e a relação de colaboração recíproca.

A CF de 1988 vai ser o principal fundamento da gestão democrática do ensino público, pois, além de prevê-la expressamente no art. 206, institui a “democracia participativa” e possibilita o exercício “direto” do poder (art.1º) e o regime de colaboração entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios (art. 211).

A autonomia da escola para experienciar uma gestão participativa também está prevista no art. 17 da LDB, que afirma: “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Segundo Teixeira (1975) a escola democrática baseia-se na prática de orientação e relação entre docentes e discentes, de forma a possibilitar que estes atores tenham autonomia e responsabilidade na gerência de sua vida escolar. Tal prática referencia-se em princípios éticos, buscando o exercício da tolerância e o desenvolvimento da responsabilidade social, sendo capaz de enfrentar os problemas de sua época, de forma consciente, responsável e compromissada com valores sociais.

Construir um modelo de gestão escolar democrática exige de fato o cumprimento dos preceitos legais, sendo condição “*sine qua non*” a **participação decisória, prática dialógica e tolerância**, condições imprescindíveis, seja no âmbito sócio-político, seja no âmbito institucional para a construção de uma gestão escolar democrática.

Portanto, concretizar esse modelo de Gestão Democrática, exige, entre outras coisas, a criação de espaços propícios para que novas relações entre os diversos segmentos escolares possam acontecer. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico da escola, construído, obviamente sobre vários olhares e mãos, o espaço escolar sendo mediado, no que cabe a sua forma de gestão, pelas representações colegiadas, como por exemplo, o Conselho Escolar e a existência efetiva da Associação de Pais, Mestres e Comunidade, desempenham um papel importante no exercício da prática democrática.

a) Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP), numa concepção de gestão democrática, constitui-se em um instrumento essencial de gestão educacional, desde que seja levado em conta no planejamento: a participação efetiva daqueles que compõem a escola, o atendimento aos dispositivos legais, as necessidades da comunidade, além de considerar os aspectos que historicamente foram acumulados pela humanidade, a fim de promover nos alunos condições de discutir a realidade que se apresenta, no intuito de transformá-la.

Neste sentido Vasconcelos posiciona-se dizendo que:

O Projeto Político Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática das instituições neste processo de transformação (2009, p.169).

Visto por esse olhar o PPP pode constituir-se como fio condutor de toda ação educativa que deve ser desenvolvida na escola de forma autônoma e participativa, devendo observar todo o processo de modificação que ocorre na sociedade, assumindo o papel de articulador entre a teoria e a prática.

Segundo Gadotti (2000), o discurso da autonomia e participação ganha força nos dias de hoje no espaço escolar, e neste contexto, o PPP também precisará ser pensado a partir destas perspectivas, tendo, fundamentalmente, a clareza que ele não se constrói sem uma direção política.

Sobre o discurso da autonomia Sousa (2001) vai dizer que é preciso que haja uma ruptura com o modo tradicional de atuar com a realidade educacional e impor um novo padrão de política, planejamento e gestão educacional, tanto do ponto de vista da escola como dos sistemas de ensino ou das mantenedoras.

Para que ocorra a democratização dos processos de decisão é fundamental a participação dos segmentos representativos da comunidade, especialmente na ação de planejar, executar e avaliar o PPP, porém sabe-se que esse exercício é mais complexo do que se imagina.

Percebe-se que as mudanças que ocorrem no campo educacional estão sempre pautadas pela lógica do capital, que utiliza o espaço escolar para a manifestação de seus interesses financeiros, impondo as mesmas uma autonomia relativa, inclusive na construção do PPP, através de roteiros já pré-estabelecidos, ficando as escolas subordinadas as decisões das instâncias superiores.

Veiga afirma que:

Nessa proposta, as palavras de ordem passam a ser eficiência e custo, deslocando-se o eixo da discussão dos fins para os meios, propiciando a desqualificação do magistério, o atrelamento da escola aos interesses empresariais e do capital e o desenvolvimento dos seus determinantes sócio-políticos. Trata-se, portanto, de um projeto político-pedagógico inserido no contexto de reestruturação do capitalismo (2001, p. 48).

Visto por este ângulo, o PPP pode ser uma excelente ferramenta para atender as estratégias do capital, e neste sentido a autora mencionada novamente vai dizer que ele é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores.

Olhar o PPP por esta visão implica reduzir a real função da escola que é, em linhas gerais, o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitiva e afetiva dos alunos, por meio de uma aprendizagem que esteja contextualizada com todo o processo de mudança científica, tecnológica, cultural, política pela qual passa a sociedade, e deve, fundamentalmente, suscitar ao educando a capacidade de tornar-se participativo na sociedade em que vive.

Ao contrário desse modelo educacional, centrado no serviço ao cliente, a escola deve proporcionar situações que favoreçam o aprendizado, onde haja sede em aprender e também razão e entendimento da importância desse aprendizado no futuro do aluno.

O desafio que se coloca aos sistemas educacionais é o de modificar a estrutura aí posta, de uma histórica e rígida hierarquia para um maior dinamismo que permita a participação efetiva de todos os atores do processo educacional. Neste sentido Veiga vai dizer que é preciso superar a visão conservadora e extrapolar o centralismo burocrático e para tanto é preciso que ocorra:

[...] o envolvimento de diferentes instâncias que atuam no campo da educação, além do coletivo da escola, na construção do seu projeto político-pedagógico, exprimindo sua intencionalidade pedagógica, cultural, profissional e construindo um modelo de gestão que podemos entender como democrático (2001, p. 55).

Nesta perspectiva pode-se alcançar o que a autora chamaria de um PPP numa perspectiva emancipadora, no qual comunidade de aprendizagem constrói-se a partir da práxis social e coletiva, em uma direção política.

Quanto à direção política que deve nortear esse de tipo de documento escolar, Sousa (2001) manifesta-se dizendo que esse sentido político é um processo que está sempre em construção, sendo avaliado e reformulado constantemente, em busca da excelência dos resultados. É nessa dimensão que devem ser expressas a cidadania, a libertação do homem e, portanto, o exercício da democracia.

Para a construção de um PPP, portanto, é preciso ter claro o que se quer fazer e porque fazê-lo. Assim, o projeto não se constitui na simples produção de um documento para ficar arquivado nas gavetas dos burocratas, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e vontade política do coletivo escolar (VEIGA, 2001).

Como fora dito anteriormente, este é apenas um dos mecanismos para implantar a gestão democrática na escola, tendo ainda outros que, juntamente a ele, darão condições para o ideal democrático.

b) Conselho Escolar

Na implementação da gestão democrática é importante que ela seja exercitada e vivenciada no dia-a-dia escolar. Para isso se faz necessário que se criem condições concretas para o seu exercício. Sendo assim, a criação do conselho escolar pode contribuir para viabilizar o processo democrático escolar em oposição às práticas centralizadoras ainda presentes nos processos pedagógicos e administrativos vividos neste espaço.

Segundo Dourado (2006) é fundamental que o CE, no processo de sua construção e constituição, passe por momentos de vivências coletivas nas quais não somente se discuta o significado de um órgão colegiado para a organização político-pedagógica da escola, mas também se defina o tipo de homem, de educação e de sociedade que se deseja construir com este exercício, que inclui desde a compreensão didático pedagógica para o aprendizado dos alunos, até o conhecimento da realidade do entorno da escola.

É oportuno a reflexão de Vasconcelos quando diz que:

O planejamento deve partir da realidade concreta tanto dos sujeitos quanto do objeto de conhecimento e do contexto em que se dá a ação pedagógica. O primeiro passo, portanto, do educador, enquanto articulador do processo de ensino-aprendizagem deverá ser no sentido de conhecer a realidade com a qual vai trabalhar (alunos, escola, comunidade) além, é claro, do imprescindível autoconhecimento, do conhecimento do objeto de estudo, e da realidade mais ampla que todo educador deve ter (2009, p. 106).

Não se trata aqui de conhecer a vida íntima de cada sujeito que compõe o espaço escolar, mas em conhecer a realidade social concreta dos atores que fazem parte desse espaço e, a partir daí, garantir subsídios concretos para a construção de um planejamento e/ou projeto que considere a diversidade cultural numa perspectiva

dialética e, assim, trabalhar em função daquilo que o aluno realmente é e não daquilo que gostaríamos que ele fosse.

O artigo 14 da LDB que trata sobre a gestão democrática vai enfatizar no Inciso II que um dos componentes desse modelo de gestão é justamente a participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes. Portanto, uma gestão que se pretenda democrática pressupõe a participação da comunidade nas decisões do processo educativo.

Segundo Ciseski e Romão o Conselho Escolar é:

Um colegiado normalmente formado por todos os seguimentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Através dele, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, tornando este colegiado não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola (2000, p 70).

Alcançar esses propósitos implica, entre outras coisas, que a participação seja uma realidade no chão da escola, sendo necessário para tanto novos meios e ações que levem repensar a cultura e organização escolar e da comunidade local, de forma que se rompa com as práticas autoritárias que resistem nas relações de poder constituídas no espaço escolar.

Sobre esse aspecto Enguita enfatiza que:

A escola cerceia as condições da ação coletiva ao inserir os indivíduos numa trama de práticas sociais que os relacionam entre si como elementos atomizados e isolados, com interesses contrapostos e mutuamente hostis. Aquilo que eufemisticamente costumamos chamar “consenso”, “consentimento” ou “legitimidade” de uma ordem social não consiste necessariamente, ou consiste raramente, em que todo mundo esteja de acordo em torno dos fundamentos da sociedade da qual faz parte, consiste, sobretudo, muito mais freqüentemente, em que os que não partilham desses fundamentos não encontrem alternativas a eles, não possam elaborá-las nem formulá-las em comum e não possam alcançar os meios nem a organização necessários para defendê-las de forma eficaz (1989, p. 193).

É preciso romper com essa visão de escola, visto que ela é formada por pessoas com necessidade e potencialidade diferentes. E lidar com essas diferenças não é aceitar as desigualdades sociais, é sim, romper com a lógica centralizadora que desconsidera a diversidade de opiniões, posturas, aspirações e demandas dos diferentes atores sociais da escola. As relações econômicas e sociais da sociedade com suas contradições são reproduzidas na escola, gerando conflitos inevitáveis, e

há uma tendência para camuflá-las, desconsiderá-las ou reduzi-las, o que demonstra desrespeito para com o diferente e desconsideração com o outro (PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES, 2004).

Acerca deste posicionamento Enguita diz que:

A ideologia escolar da igualdade de oportunidades esteve desde as origens da escolarização de massas, e continua estando hoje, associada a uma economia da escassez. Uma vez que o que está em jogo não é a educação por si mesma, sobre a qual bem poder-se-ia argumentar e ser aceito por todos que deve ser igual para todos, conduzir aos mesmos resultados em termos de desenvolvimento pessoal e acesso à cultura; uma vez que não se trata disso, mas do acesso às posições sociais mais desejáveis, o que converte o jogo num litígio, aceita-se com naturalidade a aplicação à escola da velha máxima evangélica: muitos serão os chamados, mas poucos os escolhidos (1989, p. 214).

Essa é uma das retóricas do poder dominante para minar qualquer possibilidade dos “rejeitados” manifestarem-se contra esse sistema de exclusão. A escola acaba por instituir a ideologia da meritocracia, ou seja, a escola faz com que cada qual se sinta o responsável por sua sorte ou por seu êxito escolar, a partir de sua adaptabilidade ao modelo de escola que é pensada para atender aos interesses do capital.

Sobre isto Gentili vai dizer que:

A possibilidade de conhecer e reconhecer a lógica discursiva do neoliberalismo obviamente não é suficiente para frear a força persuasiva de sua retórica. No entanto, pode ajudar-nos a desenvolver mais e melhores estratégias de luta contra intensas dinâmicas de exclusão social promovidas por tais políticas (1996, p.16).

A LDB atual propõe aos sistemas públicos de educação básica a criação de conselhos escolares, com representação da comunidade. Essa forma de participação coletiva pode constituir-se em uma estratégia de superação da centralidade do poder instituído nas escolas. A implementação dos conselhos escolares permite que diferentes setores da sociedade possam contribuir e participar da gestão da escola de forma democrática e institucionalizada.

Nesta perspectiva o CE pode assumir papel decisivo na gestão democrática da escola, se for utilizado como instrumento comprometido com a construção de uma escola que garanta o exercício da cidadania e valorização do sentimento de

pertencimento, de acolhimento da pluralidade das vozes da comunidade, da incorporação e de defesa dos direitos sociais (DOURADO, 2006).

É oportuno fazer uma referência ao Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), criado em 2004 pelo governo federal, através do Ministério da Educação, em regime de colaboração com outras instituições nacionais⁷ e internacionais⁸, cujo objetivo, como o próprio nome já indica é implantar e fortalecer a criação dos conselhos escolares nas escolas públicas do ensino básico brasileiro.

O programa traz uma sistematização instrucional para ser divulgada entre os dirigentes e técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação do país, além de materiais instrucionais também direcionados aos conselheiros escolares, abordando as mais diversas temáticas. Há todo um material produzido que é composto por vários cadernos instrucionais.

Segundo o Ministério da Educação o material instrucional não deve ser entendido como um modelo imposto aos sistemas de ensino, mas sim, como uma contribuição ao debate e ao aprofundamento do princípio constitucional da gestão democrática da educação.

É interessante observar, quando se analisa esse tipo de programa, principalmente quando tem por traz agentes financiadores externos, toda uma linha de pensamento inserida numa política pública mais ampla de democratização da educação, procurando mostrar que de fato vivemos numa sociedade na qual todos usufruem os mesmos direitos e garantia do cumprimento dos mecanismos legais. Porém é preciso observar o que está subjacente, visto que há sempre uma intencionalidade disfarçada por trás dessas boas intenções.

Portanto, para que a participação seja realidade, são necessários os meios, ações e condições favoráveis, ou seja, é preciso repensar a cultura escolar e local e os processos normalmente autoritários de distribuição do poder no seu interior.

Nosso pessimismo da inteligência deve permitir-nos considerar criticamente a magnitude da ofensiva neoliberal contra a educação das maiorias. Nosso otimismo da vontade deve manter-nos ativos na luta contra um sistema de exclusão social que quebra as bases de sustentação democrática do direito à educação como pré-requisito básico para a conquista da cidadania, uma

⁷ Conselhos Nacionais de Secretarias de Educação (CONSED); União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE)

⁸ Fundos das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

cidadania plena que só pode ser concretizada numa sociedade radicalmente igualitária (GENTILI, 1996, p.42).

Sonhar com esse modelo de sociedade pode ser possível se a participação se caracterizar como um processo permanente a ser construído coletiva e diariamente. Em alguns casos, é necessário reaprender o processo de participação, reinventá-lo. Nessa direção, é fundamental ressaltar que a participação não se decreta, não se impõe e, portanto, não pode ser entendida apenas como mecanismo formal, ritual e legal (DOURADO, 2006).

A contribuição significativa da escola para a democratização da sociedade e para o exercício da democracia participativa fundamenta e exige a gestão democrática na escola. Nesse sentido, a organização dos CE's e de toda a comunidade escolar para participar e fazer valer os seus direitos e deveres, democraticamente discutidos e definidos, é um exercício de democracia participativa. Assim a escola pública contribuirá efetivamente para afirmar os interesses coletivos e construir um Brasil como um país de todos, mas que todos tenham igualdade, humanidade e justiça social.

c) Associação de Pais, Mestres e Comunidade

Assim como os pais são importantes para o sucesso de seus filhos na escola, as escolas também atuam melhor quando, na sua estrutura organizacional, os pais são totalmente respeitados e engajados como parceiros na escola. Estar envolvido como parceiro significa que os pais ajudam na tomada de decisões importantes sobre a educação de seus filhos e sobre o programa escolar, desde que eles possam participar ativamente do processo de tomada de decisão junto aos gestores escolares.

Para Rocha (2006) há várias formas de participação que nem sempre caracterizam princípios da gestão democrática. Existe a participação submissa em que as pessoas são chamadas apenas para ouvir queixas dos professores sobre os seus filhos o que não contribui para uma prática democrática. A participação colaborativa em que os sujeitos até dão sugestões para a melhoria da prática pedagógica, porém não participam das tomadas de decisão, são apenas chanceladores de decisões que são tomadas de cima para baixo e, existe ainda o que ele chama de participação co-autora que implica o envolvimento direto de todos os

atores nas tomadas de decisões, no acompanhamento da execução e avaliação dos rumos que são coletivamente decididos na escola.

Tomando como referência essa última forma de participação, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) vão dizer que a autonomia constitui-se como um dos grandes fundamentos da concepção democrático-participativo de gestão escolar que deve ser também uma das razões do projeto pedagógico de uma escola.

A escola que se propõe a organizar-se sob esta concepção, cria espaços para que as pessoas tenham a capacidade de decidir sobre o seu próprio destino. Ainda para os autores “instituição autônoma é a que tem poder de decisão sobre seus objetivos e sobre suas formas de organização, que se mantém relativamente independente do poder central e administra livremente recursos financeiros” (2009, p. 333).

Neste sentido, quando a escola envolve professores, alunos, funcionários, pais e comunidade, acredita-se que todos esses atores passam a tornar-se co-responsáveis pelo sucesso da instituição, contribuindo para que a mesma transforme-se em instância educadora, onde serão possibilitados espaços coletivos de trabalho e de aprendizagem.

Segundo Dourado:

A idéia básica é a da gestão como um processo de idas e vindas, construído por meio da articulação entre os diferentes atores, que vão tecendo a feição que esse processo vai assumindo. A gestão democrática é a expressão de um aprendizado de participação pautado pelo dissenso, pela convivência e respeito às diferenças em prol do estabelecimento de espaços de discussão e deliberação coletivos (2006, p.67).

Nessa ótica, pensar um novo cenário para a escola implica a articulação de mecanismos concretos e práticos, de estreitamento de relações entre comunidade e escola. Assim, os colegiados escolares, entre eles APMC, podem funcionar para esse processo de estreitamento.

Segundo Rocha (2006), o papel de uma APMC não deve ser apenas participar nas questões inerentes as festas comunitárias, rifas, bingos e outros mecanismos geradores de recursos financeiros dos quais comumente se presencia nas escolas, como avalista e analisadora das funções na sociedade cabem inúmeras funções, dentre as quais elegeu-se algumas citadas pelo autor:

- Exercitar dentro da escola um sistema democrático, que servirá de modelo crítico para os pais auto-analisarem o seu próprio sistema familiar;
- Participar da elaboração da linha filosófica da escola, proporcionando aos pais, a reflexão sobre a verdadeira função educativa e transformadora da sociedade;
- Criar o espaço de cultura, artístico e de lazer, numa tentativa de valorizar e resgatar as forças culturais da comunidade;
- Acompanhar a formação do educando visando o seu desenvolvimento como cidadão e pensador crítico, e não apenas, como mero depósito de conhecimento alienado a serviço da mão-de-obra empresarial;
- Refletir, conjuntamente, os temas desafiantes da educação: evasão, repetência, e problemas orgânicos, psíquicos e sociais que atingem o cotidiano do educando levando-o ao fracasso escolar;
- Discutir, juntamente com os professores, a situação profissional do magistério: salário, condições dignas para o ensino, cursos de aperfeiçoamento e treinamento;
- Criar mecanismos de comunicação entre a escola e a comunidade, entre pais e filhos, entre educadores e educandos, através de jornal, quadros de avisos, circulares e teatro crítico que reflita a vida da escola e da comunidade.

A escola que oportuniza a comunidade participar de tais funções vai estar contribuindo para que ela (a escola) deixe de ser vista isolada da realidade da própria comunidade, contribuindo assim para que a comunidade educativa interaja com a sociedade civil. De acordo com Gadotti e Romão (2000, p.16): “a participação possibilita à população um aprofundamento do seu grau de organização e uma melhor compreensão do Estado, influenciando de maneira mais efetiva no seu funcionamento”.

Com relação ao Sistema Municipal de Educação do município de Manaus no que cabe ao cumprimento do art. 206 da CF e art. 3º da Lei 9.394/96, vai expressar na Lei Orgânica do Município a participação e colaboração da comunidade local na gestão das escolas conforme o art. 346 já mencionado neste capítulo.

A participação da comunidade escolar no processo de gestão das escolas da rede municipal, também está contemplada no Regimento Geral das Escolas do município de Manaus, como destaca o Inciso VIII do art.14:

Art. 14. A escola, para funcionar, deverá obedecer aos seguintes requisitos:

VIII - associação de pais, mestres e comunitários (APMC's) ou equivalente;

Observa-se portanto, que as escolas municipais de Manaus pertencem a um contexto em que a participação da comunidade escolar em sua gestão é parte obrigatória de seu funcionamento, pelo menos no que cabe aos documentos legais. Fica implícito a partir do ordenamento jurídico que a gestão das escolas deverá está associada a uma ação conjunta de professores, alunos, funcionários e pais no sentido de integrarem, planejarem e encaminharem ações que objetivem atingir resultados coletivos construídos num clima democrático.

Porém é preciso ter clareza que essas práticas ainda não se constituem como ações efetivas no chão da escola, visto que:

A participação da comunidade na gestão da escola pública encontra-se um sem-número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades (PARO, 2008,p.16).

Paro (2008) vai afirmar ainda que a democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração entre os sujeitos é um processo globalizante e que deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade.

Diante do exposto, a gestão da educação numa perspectiva democrática, tema em estudo nesta pesquisa, é antes de tudo um processo educativo desafiador e pode levar os sujeitos a repensarem sua forma de participação na sociedade e, com isto, transformar o silêncio existente na escola.

Com esta clareza o PPP, CE e APMC passam a ter novo sentido e vida dentro de um espaço que se manifesta por movimento e criatividade, portanto com vida. Este entendimento é o primeiro passo para a reformulação necessária nos conceitos de gestão democrática e sua implementação na escola.

Assim, saber o significado do que pensam os atores das escolas que conduzem o processo de gestão, tais como: gestores, professores e pais pode esclarecer um pouco a situação do pensado e a distância do vivido pelos mesmos sobre este assunto nas escolas pesquisadas. Este procedimento será especificado através da pesquisa de campo em que os resultados se encontram no capítulo a

seguir, em que observa-se uma espécie de mapeamento do que se tem de gestão democrática nas escolas de Manaus e suas contradições.

CAPÍTULO III

3 RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E QUALIDADE TOTAL NO MUNICÍPIO DE MANAUS.

A articulação necessária e orgânica entre infra e superestrutura nos leva de imediato à necessidade de uma dupla superação: o economicismo vulgar e mecanicista e o idealismo. De outra parte, nos permite caracterizar como parciais e enviesadas as análises que buscam situar a prática educacional, no interior do modo de produção capitalista, quer como uma prática que se dá meramente ao nível da superestrutura e mesmo estritamente ao nível da ideologia, amiúde entendida apenas como falsa consciência, ilusão; quer como uma análise que vincula esta prática unicamente à base infra-estrutural (FRIGOTTO, 2006. p.74)

3.1 Caracterização do campo de pesquisa – Cidade de Manaus

Manaus foi fundada em 1669 com o forte de São José do Rio Negro. Foi elevada a vila em 1832 com o nome de Manaus, que significa "mãe dos deuses", em homenagem à nação indígena dos Manaós, sendo legalmente transformada em cidade no dia 24 de outubro de 1848 com o nome de Cidade da Barra do Rio Negro. Somente em 4 de setembro de 1856 voltou a ter seu nome atual.

Ficou conhecida no começo do século XX, na época áurea da borracha como Coração da Amazônia e Cidade da Floresta. Atualmente seu principal motor econômico é o Pólo Industrial de Manaus (PIM), em grande parte responsável pelo fato de a cidade deter o 6º maior Produto Interno Bruto (PIB) do país (IBGE - censo/2010).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/censo-2010) Manaus - capital do estado do Amazonas é o principal centro financeiro da região norte do Brasil. Situa-se na confluência dos rios Negro e Solimões, com uma área de 11.401,058 km² e uma densidade de 152,50 hab./km².

Próximo a cidade pode-se encontrar ilhas, arquipélagos e áreas ecológicas, com destaque para o arquipélago de Anavilhanas, situado nas divisas com Novo Airão, e o Encontro das Águas. A cidade limita-se com os municípios de Presidente Figueiredo, Careiro, Iranduba, Rio Preto da Eva, Itacoatiara e Novo Airão.

Ainda de acordo com o censo-2010 a cidade de Manaus é a mais populosa da Amazônia, pertencendo a mesorregião do Centro Amazonense e a microrregião de Manaus. É localizada no extremo norte do país, a 1932 quilômetros da capital federal – Brasília.

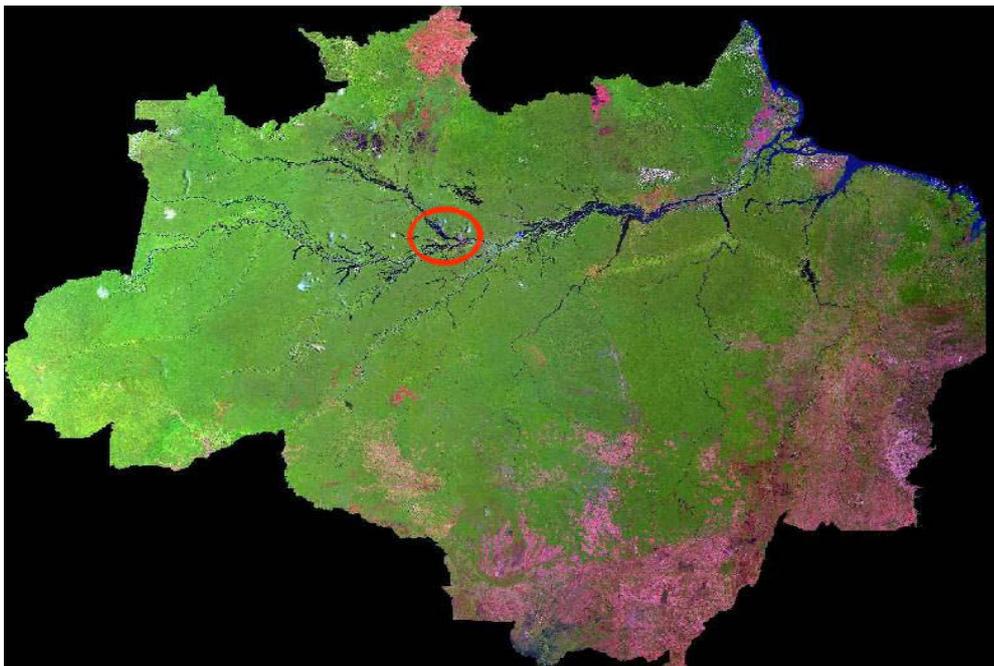
As ilustrações abaixo fazem compreender melhor sua localização .

Figura 1 – Mapa de localização do estado do Amazonas no Brasil



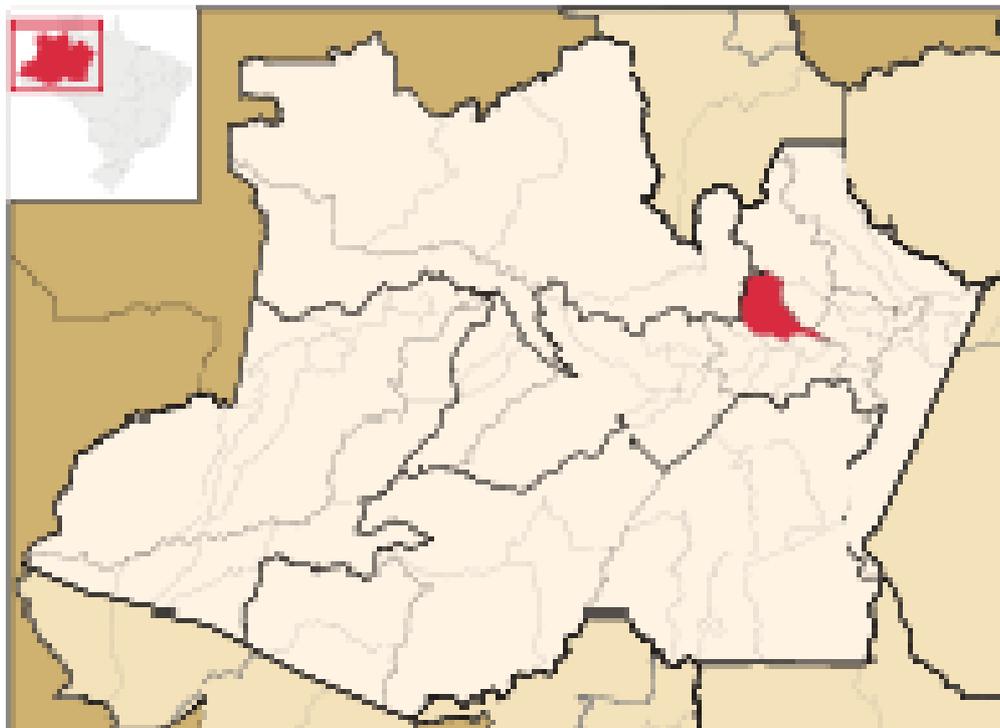
Fonte: IBGE- 2010

Figura 2 – Mapa de localização da cidade de Manaus na Amazônia Legal



Fonte: INPA – Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia

Figura 3 – Mapa de localização da cidade de Manaus no estado do Amazonas



Fonte: IBGE - 2010

Segundo dados do IBGE (censo de 2010) no “ranke” nacional das cidades brasileiras mais ricas, Manaus ocupa o 6º lugar, configurando-se como a maior região metropolitana do norte do país e a 10ª do Brasil, com 2. 210. 825 habitantes.

Em Manaus residem atualmente 1,803 milhão de pessoas, sendo a sétima cidade mais populosa do Brasil. A cidade aumentou gradativamente a sua participação no Produto Interno Bruto brasileiro nos últimos anos, passando a responder por 1,4% da economia do país.

Geograficamente, as regiões mais próximas do centro em Manaus são em geral mais ricas e desenvolvidas, enquanto as regiões mais afastadas tendem a ser mais pobres e mais carentes de infra-estrutura urbana e habitacional.

A maior parte da população encontra-se nas regiões norte e leste da cidade, sendo a Cidade Nova o bairro mais populoso, com mais de 300 mil moradores. Com o início da industrialização na cidade, após a instalação do Polo Industrial de

Manaus (PIM) em 1967, o crescimento demográfico e populacional aumentou significativamente, tanto na cidade quanto em outras cidades próximas.

A cidade apresentou estabilidade econômica e crescimento industrial de 60% em 2010, sendo responsável por 98% da economia do Amazonas, enquanto este responde por 55% da economia da Região Norte do Brasil.

A maior parte das fábricas e indústrias beneficiadas pelos incentivos fiscais da Zona Franca de Manaus estão localizadas no Distrito Industrial, ao sul da cidade.

a) Sistema Municipal de Ensino da cidade de Manaus

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), conforme Decreto nº 0090, de 04 de maio de 2009, publicado no Diário Oficial do Município de Manaus, em 24 de julho de 2009, modifica o Regimento Interno da SEMED garantindo uma nova organização, integrando-a a Administração Direta da Prefeitura de Manaus, como um órgão executor de Políticas e serviços públicos, para o cumprimento das seguintes finalidades:

I - formulação, supervisão, coordenação e avaliação da Política Municipal de Educação, em conformidade com a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

II - planejamento, coordenação, controle e execução de atividades com vistas a prover os recursos necessários, métodos e profissionais para oferecer à sociedade serviços educacionais de elevado padrão de qualidade, adequados às diversas faixas etárias e níveis – Educação Infantil e Ensino Fundamental -, garantindo dignidade e qualidade de vida aos cidadãos do Município.

No que cabe a estrutura operacional da SEMED, a mesma é dirigida por um Secretário com auxílio de um Subsecretário de Administração e Finanças, de um Subsecretário de Infraestrutura e de um Subsecretário de Gestão Educacional, sendo todas elas compostas por departamentos, divisões e gerências que servem de apoio a gestão da Secretária.

No tocante a Subsecretaria de Gestão Educacional, considerada como um órgão de atividades finalísticas, foco deste trabalho, a mesma comporta a seguinte estrutura: Departamento de Gestão Educacional (DGE), estando a ele subordinado

cinco divisões tais como: Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), estando atrelada a ela uma Gerência de Tecnologia Educacional (GTE) e uma Gerência de Formação Continuada (GFC), Divisão de Educação Infantil (DEI) na qual está subordinada uma Gerência de Creche (GC) e Divisão de Avaliação e Monitoramento (DAM), Divisão de Ensino Fundamental (DEF) que possui três gerências assim especificadas: Educação Especial (GES), Educação de Jovens e Adulto (GEJA) e Educação Escolar de Indígena (GEEI) e Divisão de Apoio a Gestão Escolar (DAGE) comportando duas gerências – Gerência de Documentação e Auditoria Escolar (GDAE) e Gerência de Atividades Complementares e Programas Escolares (GTCPE)

Ao Departamento de Gestão Educacional compete:

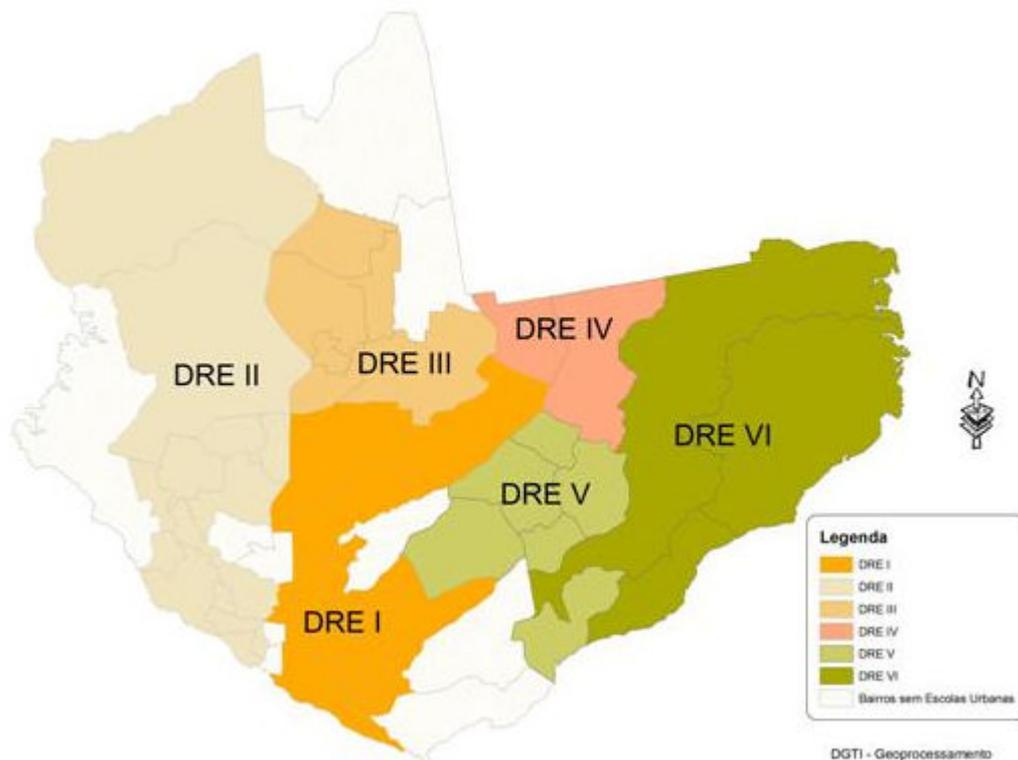
- Elaborar, implementar e avaliar as políticas educacionais do sistema público de ensino;
- Orientar, coordenar e supervisionar as atividades educacionais executadas pela SEMED;
- Acompanhar a implementação dos programas de formação docente, executados pela unidade administrativa competente;
- Apoiar as unidades administrativas na formalização de suas demandas, construção de seus programas de trabalho, montagem de seus projetos e no exercício das atividades de organização dos níveis e modalidades de ensino;
- Estabelecer diretrizes educacionais pedagógicas e administrativas, em ação compartilhada com as unidades administrativas distritais para o desenvolvimento do ensino municipal;
- Compatibilizar as ações das unidades administrativas de ensino para a garantia das unidades de operacionalização da política educacional do Município;
- Acompanhar, controlar e avaliar as unidades de ensino quanto ao cumprimento das normas pedagógicas e administrativas, emanadas do Conselho Municipal de Educação.

Outro Departamento que compõe a Subsecretaria de Gestão Educacional é o Departamento Geral de Distritos (DGD) que cabe fazer a articulação entre a administração superior da SEMED e as unidades administrativas distritais. A este

departamento estão ligadas sete divisões distritais assim organizados (dados referentes ao ano de 2010 – DGD):

- Divisão Distrital da Zona Norte (DDZN) com 71 escolas, totalizando um quantitativo de 44.202 alunos matriculados;
- Divisão Distrital da Zona Sul (DDZS) com 42 escolas e 19.973 alunos matriculados;
- Divisão Distrital da Zona Leste 1 (DDZL 1) com 52 escolas e 35.337 alunos matriculados;
- Divisão Distrital da Zona Leste 2 (DDZL 2) com 53 escolas e 38.030 alunos matriculados;
- Divisão Distrital da Zona Oeste (DDZO) com 49 escolas e 18.621 alunos matriculados;
- Divisão Distrital da Zona Centro Sul (DDZCS) com 23 escolas e 6.246 alunos matriculados;
- Divisão Distrital da Zona Rural (DDZR) com 26 escolas.

Figura 4 – Mapa das Divisões Regionais de Educação do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Manaus.



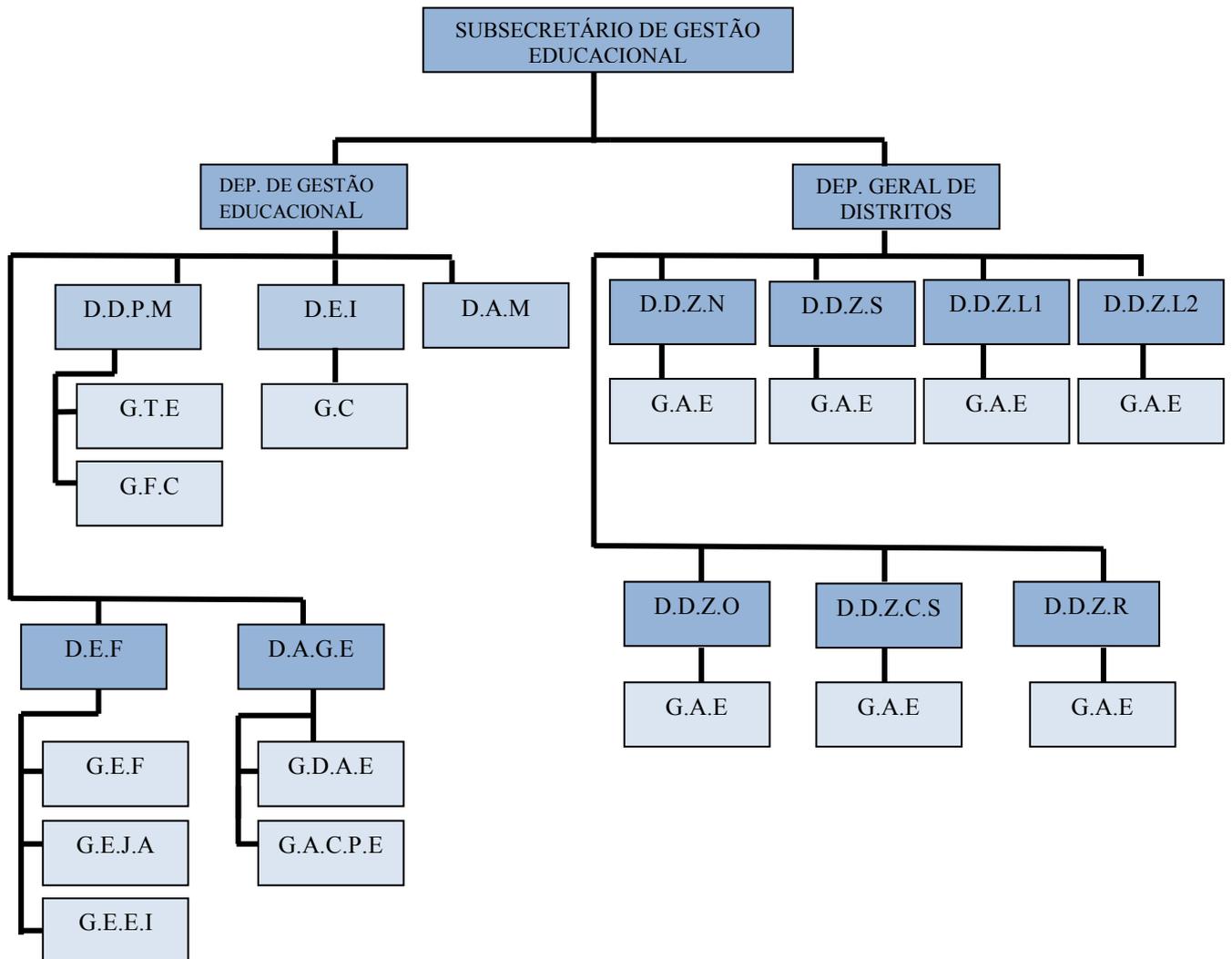
Fonte: SEMED

A cada uma dessas Divisões Distritais, existe uma Gerência de Administração Escolar (GAE). Essas Divisões Distritais, entre outras funções cabe estabelecer o acompanhamento do processo de formação dos professores e colaboradores das unidades escolares de sua jurisdição.

Compete ao Departamento Geral dos Distritos:

- Planejar, acompanhar, coordenar e avaliar as atividades pedagógicas, administrativas e de infraestrutura desenvolvidas pelas unidades administrativas distritais;
- Estabelecer a interlocução entre a administração superior da SEMED e as unidades administrativas distritais;
- Orientar as unidades administrativas distritais e suas respectivas unidades escolares para o cumprimento das normas relativas à administração de pessoal e patrimônio, consumo de materiais, execução de serviços, execução de recursos financeiros e ao controle de contas públicas de água, energia e telecomunicação;
- Coordenar o monitoramento das unidades administrativas distritais sobre programas e projetos educacionais desenvolvidos em suas respectivas unidades escolares;
- Articular junto às demais unidades administrativas da SEMED visando à viabilização do pleno funcionamento das unidades administrativas distritais;

Figura 5 - ORGANOGRAMA DA ESTRUTURA DA SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL DA SEMED



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Diário Oficial do Município/2009

b) As escolas pesquisadas

Entre as seis divisões da zona urbana que compõe o sistema educacional do município de Manaus foram escolhidas apenas quatro divisões que serviram de alvo para esta pesquisa, sendo uma escola em cada divisão. Essa escolha deu-se a partir do quantitativo do número de escolas e o número de alunos matriculados nestas divisões e por haver em cada escola um conselho escolar.

A coleta de dados para a realização desta pesquisa deu-se de forma diferenciada com três tipos de entrevistados (gestores, professores e pais) perfazendo um total de 12 entrevistados, os quais responderam a um roteiro de

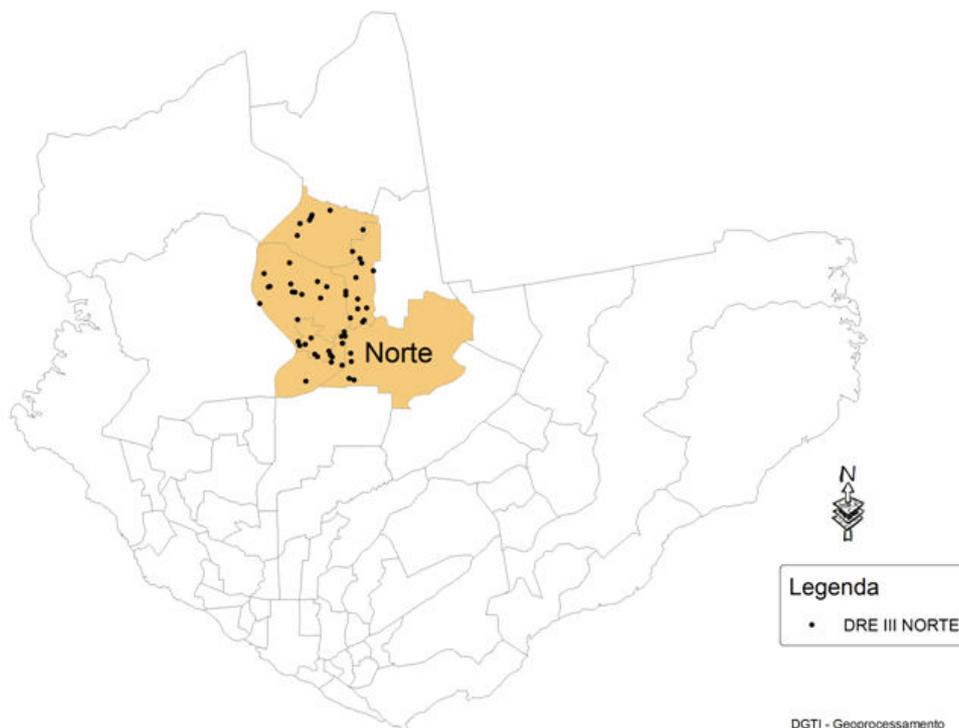
perguntas previamente estruturado, contendo em média 13 questionamentos. Vale ressaltar que o roteiro sistematizado para os gestores escolares e professores contempla as mesmas perguntas e para os pais foi sistematizado outro roteiro de 15 perguntas, partindo de questionamentos mais simples sobre a temática em questão.

As entrevistas duraram em média de 20 a 25 minutos, feitas nas próprias escolas pertencentes à jurisdição dos distritos. As mesmas foram registradas em gravador digital e transcritas integralmente, sendo que no processo de análise os sujeitos foram identificados por letras, seguidas de número como estratégia de captar a especificidades das falas sem quebrar o anonimato dos sujeitos.

As divisões selecionadas são: Divisão Distrital da Zona Norte, Divisão Distrital da Sul, Divisão Distrital da Zona Leste II e Divisão Distrital da Zona Oeste. Vale ressaltar que oficialmente esta é a nomenclatura da estrutura organizacional da SEMED, porém há uma nova reorganização do organograma desta secretaria, que já vem sendo utilizada, porém de maneira oficiosa.

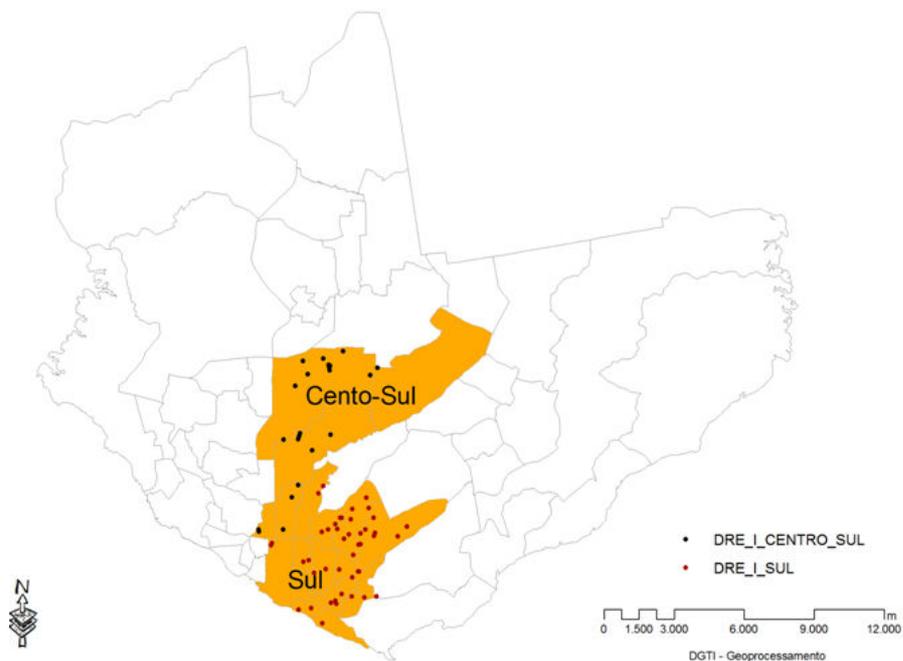
Para uma melhor visualização, as figuras abaixo permitem a compreensão geográfica do campo de pesquisa, segundo essa nova organização com a mudança de Divisões Distritais para Divisões Regionais de Educação (DRE).

Figura 6 – Mapa da Divisão Regional de Educação III



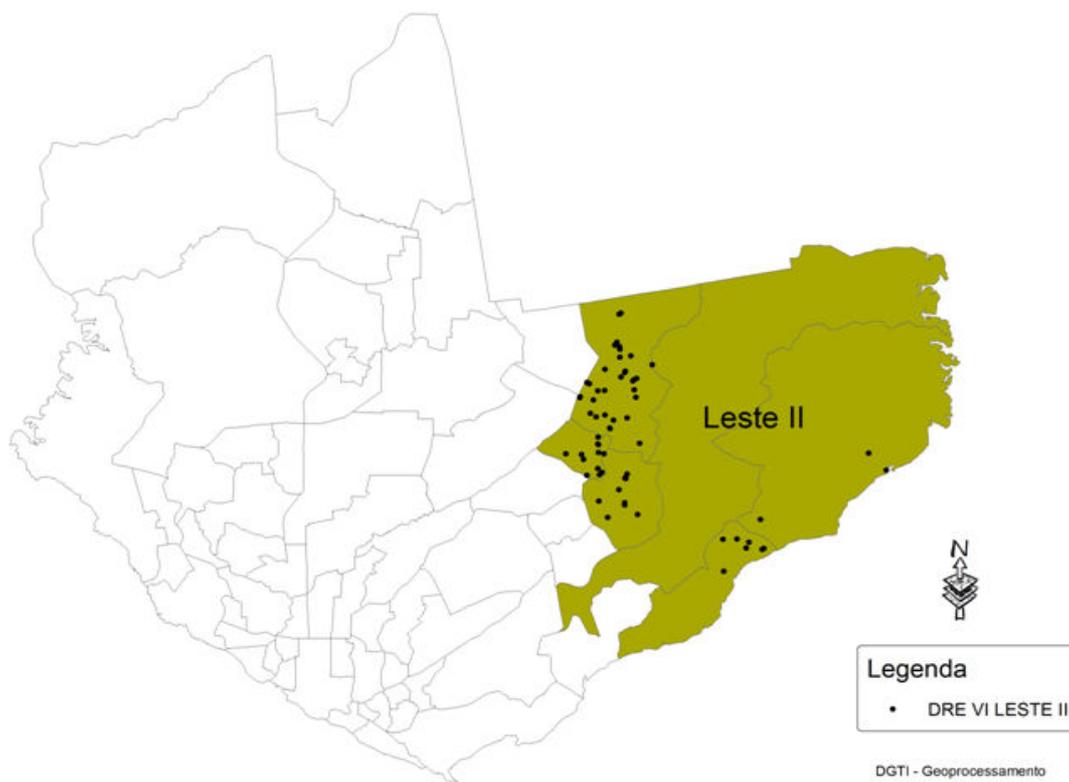
Fonte: SEMED

Figura 7 – Mapa da Divisão Regional de Educação I



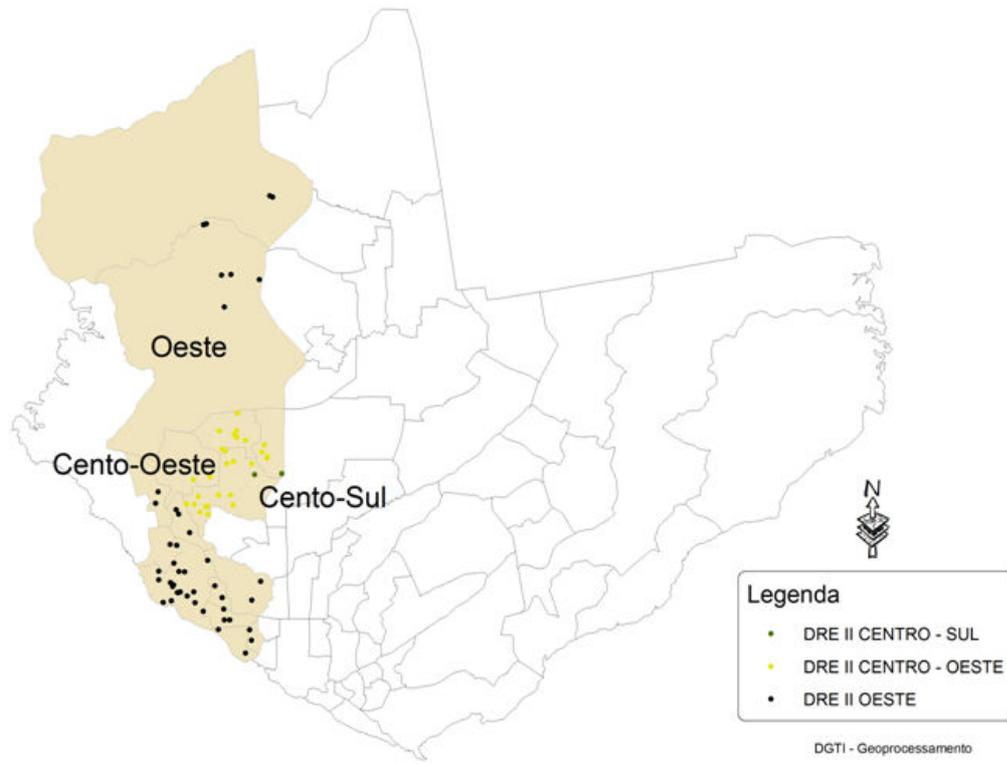
Fonte: SEMED

Figura 8 – Mapa da Divisão Regional de Educação VI



Fonte: SEMED

Figura 9 – Mapa da Divisão Regional de Educação II



Fonte: SEMED

É importante ressaltar que no momento da realização da pesquisa de campo, que ocorreu nos meses de março e abril, 50% das escolas pesquisadas ainda não haviam iniciado o ano letivo de 2011. A justificativa para tal situação foi o fato das escolas estarem passando por reformas na estrutura física e ainda está havendo a lotação de professores do último concurso realizado pela Prefeitura de Manaus.

No que cabe a estrutura física das escolas do sistema municipal da cidade de Manaus, é importante dizer que das quatro escolas visitadas, inclusive as que estavam passando por reformas, todas elas apresentavam uma boa estrutura física, com salas amplas e arejadas, bibliotecas, espaço para recreação, cozinha bem aparelhada o que garante aos alunos situação adequada para as alimentações que as escolas servem.

3.2 As falas, seus significados, relações e contradições

Ouvir os sujeitos e perceber suas impressões foi o ponto fulcral deste trabalho, pois além das dificuldades na logística quanto à localização das escolas, a participação e pontualidade dos entrevistados, pode-se perceber a importância de

saber ouvir em vários aspectos que vão desde a disciplina do pesquisador em não interferir, até o cuidado de não fugir das questões sobre o tema de forma específica, acarretando no que Ivani Fazenda denomina de caráter educativo da pesquisa, em que o pesquisador acaba passando também por um processo educativo.

No que se refere à organização das análises dos dados, tentou-se organizar de acordo com o roteiro das entrevistas para, posteriormente, relacioná-las aos objetivos contidos neste trabalho.

3.2.1 Concepção dos gestores, professores e pais em relação a gestão escolar democrática

Todos os questionamentos que foram sistematizados no roteiro de entrevistas com os sujeitos da pesquisa foram direcionados, em síntese, na perspectiva de se traçar um diagnóstico do conceito da gestão escolar democrática: como tem sido implementada na escola esse modelo de gestão? Qual a importância do conselho escolar? Qual a importância do Projeto Político Pedagógico para a escola? Quais têm sido os mecanismos utilizados para a operacionalização da gestão escolar democrática no sistema municipal de ensino da cidade de Manaus? Além de buscar compreender como a lógica do sistema capitalista de produção e suas características têm influenciado ou se relacionado e contraposto nas políticas educacionais que são pensadas para o município de Manaus.

A seguir são demonstradas as concepções dos gestores escolares, dos professores e dos pais dos alunos do sistema municipal de ensino da cidade de Manaus.

Foram escolhidos quatro gestores, quatro professores e quatro pais de alunos de quatro zonas distritais do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Manaus, sendo elas: Norte, Sul, Leste II e Oeste, que para efeito de garantia do anonimato dos mesmos serão assim denominados:

Gestores:

GN - representa o Gestor da Zona Norte,

GS – Gestor da Zona Sul,

GL II – Gestor da Zona Leste II,

GO – Gestor da Zona Oeste.

Professores:**PN** – Professor da Zona Norte,**PS** – Professor da Zona Sul,**PL II** – Professor da Zona Leste II,**PO** – Professor da Zona Oeste

Para os pais será utilizado a letra **R** (responsável) ficando assim denominados:

RN – Responsável da Zona Norte,**RS** – Responsável da Zona Sul,**RL II** – Responsável da Zona Leste II,**RO** – Responsável da Zona Oeste.

Todos os gestores entrevistados são professores de carreira do município, com mais de cinco anos de atuação no magistério. Possuem idades variadas entre 40 a 55 anos, sendo a maioria do sexo feminino. Com relação aos professores, todos os entrevistados são concursados do município, com regime de trabalho total, idade variando entre os 25 a 45 anos de idade, com graduação acadêmica diversas: pedagogia, educação física, sociologia e geografia. Dos professores entrevistados 75% são do sexo feminino. Já os pais ou responsáveis fazem parte do conselho da escola, com idade entre 35 a 60, sendo todos do sexo feminino. Três das entrevistadas possuem o ensino fundamental e apenas uma responsável está concluindo o Ensino Técnico em Segurança do Trabalho.

Ao efetuarem-se as entrevistas com os (as) gestores (as), professores e pais e/ou responsáveis, percebeu-se que embora eles já tivessem ouvido falar em gestão democrática os conceitos ou entendimento do que seja gestão pauta-se sempre num conceito superficial.

Um fato que chamou atenção no perfil profissional dos gestores é que 75% deles não possuem formação em Pedagogia, e não possuem nenhuma formação em gestão escolar. Deste percentual a formação é em filosofia ou sociologia com uma segunda graduação em administração de empresas.

Sob esse olhar nos reportamos a Paro (2008) que observa que no Brasil um dos grandes problemas da Administração Escolar tem girado em torno de duas

posições antagônicas: os que defendem modelos de administração escolar pautada em princípios e métodos desenvolvidos na empresa capitalista, fundamentando-se nos princípios administrativos de modo geral. O grande problema na visão de Paro é que os métodos e as técnicas adotadas são semelhantes entre si, na medida em que se baseiam nos mesmos princípios gerais da Administração; de outro lado os que defendem a negação dessa conveniência na escola, colocando-se contra todo tipo de administração ou tentativa de organização burocrática.

Ainda para o autor ambas as concepções podem incorrer em sérios erros se não trabalharem com a realidade concreta do sujeito, se não estiverem voltados para a transformação social.

[...] advogar a aplicação na escola da administração capitalista, está contribuindo para a legitimação de um tipo de grupo social que mantém o domínio e a hegemonia na sociedade e que tem nesse tipo de administração, um de seus mais efetivos instrumentos na perpetuação do status quo; a segunda porque, não conseguindo dar conta das verdadeiras causas da dominação na sociedade, mostra-se impotente para agir contra tais causas, ou seja, para transformar as condições em que se dá tal dominação, em direção a uma organização social mais avançada (2008, p.12)

É importante, portanto, que se examine com profundidade de que modo a gerência nas escolas pode contribuir para a implementação da gestão democrática, que está fundada em princípios outros de transformação social que contradiz os princípios da administração dentro da lógica capitalista e a relação da formação de gestores com esta concepção, uma vez que nossas práticas correspondem ao conceito que temos sobre algo. Paro (2008) alerta também, que os meios de gestão utilizados nas empresas não podem ser aplicados da mesma maneira nas escolas, porque o objetivo da escola não é somente diferente, mas é contrário aos objetivos da empresa.

A seguir é feito uma síntese das falas dos gestores escolares, professores e pais dos alunos do Sistema Municipal de Ensino de Manaus, cuja intenção é fazer uma reflexão sobre a compreensão que os mesmos possuem sobre questões relacionadas com a educação, mais especificamente sobre gestão. É importante dizer que o roteiro de perguntas foi o mesmo tanto para os gestores, quanto para os professores.

A primeira pergunta feita aos quatro gestores e aos professores foi: Como você vê a gestão democrática do ensino público na atualidade?

Observou-se que as respostas manifestadas pelos entrevistados foram bastante confusas, não havendo um entendimento claro de como esse tema tem sido materializado nas escolas públicas. Outra evidência percebida nas respostas é uma confusão que os mesmos fazem do termo gestão, relacionando-o diretamente com normas, disciplinas e regras que devem ser imprescindíveis na organização escolar.

Este posicionamento é evidenciado na fala do entrevistado⁹ GS abaixo transcrita:

A gente verifica que o funcionário público como um todo tem uma dificuldade de entender normas e disciplinas na rede pública.[...], felizmente existe um grande número também de pessoas que compreendem que agente tem que seguir normas e disciplinas, então com a gestão democrática tem que se agir com bastante prudência, tem que ter muito cuidado pra gente não suscitar nos colegas melindres e agirmos como nos ensina a administração geral, trabalhando, buscando fazer com que um grupo se torne equipe.[...] então eu vejo que a gestão democrática para o funcionalismo público ainda é um dos grandes desafios devido essa questão cultural de achar que porque é funcionário público, especialmente se ele é efetivo, tudo pode, lá ele se ferra. É um desafio que agente busca trabalhar e por em prática.

É preocupante constatar a confusão feita pela entrevistada GS sobre o verdadeiro sentido da gestão escolar democrática. A mesma demonstrou total insegurança no processo durante toda a entrevista, interrompendo-a por várias vezes, visto que a mesma não tinha segurança no que estava falando.

Conforme Luck (2008) uma boa gestão escolar depende, em muito, de uma boa liderança e esse processo de liderança corresponde a um conjunto de ações, atitudes e comportamentos assumidos por uma pessoa, para influenciar pessoas individualmente ou em grupo.

É importante também frisar que a condução para uma boa gestão depende de qualificação que a pessoa possui e de seu grau de autonomia para poder gerir os processos que lhe competem, autonomia esta que em nenhum momento foi observada, haja vista a insegurança da entrevistada em se comprometer com suas informações.

⁹ Todas as transcrições contidas neste trabalho, no que se refere as entrevistas estão de acordo com as falas dos sujeitos no ato da coleta de dados, podendo ocorrer erros ortográficos que optamos em não retirá-los.

Neste sentido Barroso manifesta-se dizendo que:

A construção da autonomia enquanto mudança organizacional exige que os seus membros aumentem o seu conhecimento sobre os seus modos de funcionamento e sobre as regras e estruturas que a governam. Esta aprendizagem organizacional (da e pela organização) constitui um instrumento necessário para que os actores de uma organização conheçam o seu próprio campo de autonomia e o modo como está estruturado, condição para fazer das “autonomias individuais”, “autonomias coletivas” (2006, p.30).

A opinião da GN é que: “o objetivo da gestão democrática é algo bom, só que a democracia não acontece na realidade nas escolas públicas”. A GL II diz o seguinte: “professores não podem reclamar que eles só obedecem a ordens, eles precisam entender que tudo que nós fazemos aqui veio do coletivo”.

Fica evidente no posicionamento da entrevista GL II que o entendimento de decisões coletivas resumem-se no mero cumprimento das determinações que são impostas pelo sistema municipal de ensino. É isso que ela entende como sendo uma prática de decisão coletiva, visto que as determinações foram tomadas por um pequeno grupo de pessoas. Outro aspecto importante na fala da entrevistada (GL II) é quando ela diz que as decisões que são tomadas na escola a qual ela administra são feitas de maneira coletiva e autônoma. Porém tais declarações evidenciaram-se contraditórias quando do momento da entrevista com a professora pertencente a essa escola, a gestora ficou o tempo todo na sala não dando a oportunidade de liberdade para que a professora entrevistada pudesse manifestar a sua opinião sobre a temática que estava sendo abordada.

As falas acima demonstram uma fragilidade do entrevistado em compreender a gestão escolar democrática somente por essa visão superficial e isto é negar que a proposição do processo democrático está pautada no dizer de Luck (2008, p.58): “na criação de um empoderamento pessoal de todos e da instituição”, ou seja, em que todos tenham autonomia para participar sem que haja coação por parte da liderança da escola.

Luck vai reforçar ainda mais esse entendimento dizendo que a gestão escolar democrática implica no entendimento de que o:

[...] alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus

membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização (2008, p.23-4).

Fica difícil falar em processos democráticos na escola quando se percebe por parte daqueles que a gerenciam atitudes que vão de encontro aos princípios da gestão democrática (art. 15º da Lei. 9394/96).

É preciso que a escola, como instituição social que se baseia em práticas democráticas na perspectiva de estabelecer relações entre todos os sujeitos que a compõem, de modo a possibilitar que estes atores tenham autonomia e responsabilidade na gerência de sua vida escolar, pautados em princípios éticos, no exercício da tolerância e no desenvolvimento da responsabilidade social.

Assim, duas situações chamaram a atenção quanto ao significado de gestão pelos gestores: a relação com os princípios da administração geral e a liderança manipuladora.

Com relação também sobre qual entendimento os professores possuem sobre esta temática, fez-se a mesma pergunta sendo obtido quase um consenso nas respostas de que não há efetivação da gestão democrática nas escolas do município, como expressa a entrevistada PN:

A gestão democrática na escola ainda está se arrastando. Prova disso é que os diretores não são escolhidos pela comunidade, são indicações políticas.

Na fala da entrevistada PL II como havia a presença da gestora no local da entrevista deu para perceber certo acanhamento da entrevistada quanto à resposta, manifestando-se da seguinte maneira:

A diretora sempre nos procura, ouve nossas opiniões e coloca em prática todas as atividades que tem dentro da escola. É assim que eu vejo, há união de todos.

Acerca dessa situação observada, Luck contribui dizendo:

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício a participação plena no processo social escolar de seus profissionais, bem como de alunos e de pais, uma vez que se entende que e por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania, condições

necessárias para que a gestão democrática e práticas escolares sejam efetivadas na promoção e formação de seus alunos (2008, p.78).

É pertinente também a fala de Paro quando diz que:

Numa sociedade em que, ao menos no nível da justificação da ordem social vigente, a coerção física pura e simples é condenada, a administração capitalista precisa lançar mão de recursos, ao mesmo tempo eficientes e dissimuladores, que lhe permitam exercer, com legitimidade, ao menos aparente, o controle exigido para a expansão do capital. Esses recursos, ela os encontra na própria forma de organizar-se do processo de produção tipicamente capitalista ou, mais especificamente, na maneira como se realiza e evolui a divisão do trabalho no interior desse processo. Na verdade, uma das funções básicas da divisão pormenorizada do trabalho – e que evidencia o estreito relacionamento entre “racionalização do trabalho” e “coordenação” – é sua articulação com a gerência, na medida em que oferece a esta as condições fundamentais para o desempenho de seu papel de controle do trabalho (2008, p.61-2).

Portanto, as práticas de controle percebidas no seio das instituições escolares, muitas vezes revestidas de ações que disfarçam sua real intenção, constituem-se em práticas de controle para atender aos interesses do capital.

Na fala da entrevista PS nota-se contradições entre o que fala a gestora e o que sente o professor:

Na prática eu não vejo como isso estar ocorrendo. Apesar de os diretores juntamente com o corpo docente discutirem os problemas da escola, as diretrizes, o Projeto Político Pedagógico, mas existe um espécie de determinação de forma vertical, que para mim, ao meu ver, ela distorce o plano do campo democrático.

Percebe-se durante a fala da entrevista PS que todo o discurso de gestão democrática nas escolas é algo que está muito distante da realidade, haja vista que as tomadas de decisões que deveriam caber aqueles que de fato constituem a escola, esvaziam-se no excesso de atos burocráticos que permeiam a organização escolar.

A entrevistada PO reforça essa idéia:

Não percebo o envolvimento dos professores, dos funcionários. A gente não percebe o envolvimento das famílias e quem acaba decidindo o rumo que a escola deve tomar é o gestor.

Hora vai posicionar-se a esse respeito enfatizando que:

A gestão democrática não é um caminho pronto. É um processo que se constrói pelo jeito de caminhar. É um processo que não ocorrerá espontaneamente, desenrola-se em uma dinâmica de relações de poder, por vezes, pode entravar o seu avanço. É necessário que seja provocada, vivida e apreendida por todos que pertencem ao contexto social; imediato da organização escolar, sujeitos sociais, construindo a sua história (2007, p.93).

A segunda categoria analisada perpassou pelo seguinte questionamento: é possível a gestão democrática no estado do Amazonas e na cidade de Manaus? As respostas foram as seguintes:

Em parte é possível que se diminuísse a intervenção política nas escolas. Isso é um ponto negativo, pois diminui a nossa autonomia. (GN)

A entrevistada GS manifestou-se dizendo que:

Garantir esse exercício torna-se um grande desafio, visto haver uma cultura de autoritarismo em nosso estado.

Dois aspectos chamam a atenção na fala das entrevistadas acima. A primeira diz respeito ao que a GN chama de intervenção política. Esta expressão está diretamente relacionada ao aspecto político partidário. Esta é uma situação bastante evidente no Sistema Municipal de Ensino da cidade de Manaus, visto que a nomeação dos gestores escolares se dá por indicação política e não por eleição dos gestores pela comunidade escolar.

Na visão de Paro,

O Diretor livremente indicado pelos poderes do Estado, mesmo sendo bem intencionado, é comprometido com quem o indicou. Seu trabalho não poderá contrariar o partido político responsável por sua nomeação. Um possível comprometimento com sua comunidade escolar só acontecerá se não confrontar com os interesses políticos partidários. Qualquer contrariedade pode ser motivo para a sua demissão e a indicação de outro Diretor que atenda aos interesses dos governantes (1996, p.45).

Infelizmente ainda é muito incipiente práticas que levem a escolha dos dirigentes escolares de maneira democrática, visto que ainda prevalecem velhos comportamentos do clientelismo, característico da cultura tradicionalista que se viveu e se vive na história deste país.

O segundo aspecto está na fala da GS quando a mesma refere-se à cultura do autoritarismo que ainda é muito presente na escola.

Para contribuir com esse posicionamento é importante a fala de Hora (2007) quando afirma que a escola como organização social e que pretenda ser democrática, precisa pensar em um espaço em que os educadores profissionais, os alunos, os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos tenham o direito de estarem bem informados e de terem uma participação crítica na criação e na execução das políticas e dos programas escolares, rompendo com o autoritarismo que ainda é imperante na organização escolar.

Na fala da entrevistada GL II pode-se perceber certas contradições em suas respostas, visto que ao mesmo tempo em que ela diz que existe a gestão democrática nas escolas públicas, ela também se posiciona dizendo que:

Na rede municipal há situações em que os professores não mandam, não apitam e que professor só tem que trabalhar.

O entrevistado GO manifestou-se dizendo que:

Há sim a prática da gestão escolar democrática no interior das escolas, mesmo que os diretores sejam nomeados, e que tal nomeação se dá pelo fato desse diretor ter uma boa relação com o povo.

Na fala dos entrevistados GL II e GO há um discurso no sentido de afirmar que existe na prática a gestão democrática nas escolas do município de Manaus, porém ficou perceptível que na prática a gestão democrática não é evidenciada, visto que as decisões que são tomadas na e para a escola são estabelecidas diretamente pelo Sistema Municipal de Ensino e na maioria dos casos decididas unilateralmente pelo gestor.

Apenas para reforçar esta afirmação é importante relatar uma situação presenciada na pesquisa de campo na escola do entrevistado GO. A escola fez aniversário e por orientação da SEMED todas as escolas tem que programar um momento festivo para homenagear o patrono da escola.

Ocorre que o patrono dessa escola tem nome de Santo da Igreja católica e em reunião proposta pelo gestor para decidir como seria organizada a festa comemorativa do aniversário da escola, houve ponderações por parte de alguns professores de que não houvesse missa católica e um momento ecumênico, visto

grande parte dos professores, alunos e pais serem de outras religiões, porém prevaleceu à decisão do gestor que impôs a missa católica ao encontro ecumênico, o que contrariou a decisão da maioria.

Essa decisão demarca claramente o poder autoritário imperante na escola e, o discurso da gestão democrática esvazia-se quando se percebe que as decisões tomadas coletivamente não são levadas em conta quando isso contraria a vontade de quem está no poder.

Quando a pergunta dessa segunda categoria foi feita aos professores percebeu-se também contradições com a fala dos gestores. A entrevistada PL II demonstrou total insegurança na resposta não ficando claro no seu posicionamento se de fato acontece a gestão democrática na escola a qual atua. É possível que a falta de clareza esteja no fato da gestora estar presente no local da entrevista com a PL II.

Quando se compara a fala do entrevistado GO em que afirma a prática da gestão democrática na escola com a fala da PO, constata-se uma negação nos relatos fornecidos da PO com o que disse o GO.

A SEMED acaba exigindo isso como princípio, até porque é uma colocação da LDB. Isso é uma exigência da lei, uma orientação da Lei, mas na prática na escola, nós temos limitações para que isso aconteça, porque a autonomia da escola é muito comprometida. A secretaria manda muita coisa amarrada, temas para serem trabalhados, datas determinadas e fechadas para se cumprir prazos, programas e projetos que vem prontos, então acaba que essa gestão democrática não é tão real na escola em função disso (PO).

Diante dessa percepção de contradições existentes entre a teoria e a prática é oportuno recorrer a Dourado (2006), referido no segundo capítulo deste trabalho, o qual afirma que a democracia na escola não vai ocorrer sem a compreensão do papel político e social da escola, sendo que essa escola como espaço privilegiado de produção sistematizada precisa ser organizada para que suas ações, que devem ser educativas, atinjam os objetivos concretos de formar sujeitos concretos e participativos, críticos e criativos.

A entrevistada PN posiciona-se acerca desta pergunta respondendo o seguinte:

Eu acredito que exista a gestão democrática, porém eu acho que a participação dos pais ainda é muito pouca. Eles é que tem que fazer mais essa cobrança para que haja a democratização.

Sobre o mesmo questionamento, a resposta do entrevistado PS é a seguinte:

Sim eu acredito desde que nossos governantes e a nossa política passe a adotar o que nos chamamos de política de estado e não política de governo. Quando se adota a política de estado, ai sim. São diretrizes determinadas e implantadas para que haja mudanças no curso de cada gestão, ou seja, um governo que entra e da continuidade no projeto que o outro já deu inicio. Como política de estado essa coisa tende a ir numa seqüência e com um beneficio que e o bem comum.

Portanto é possível afirmar a partir do que foi exposto acima, que os entrevistados, possuem domínio muito superficial sobre as afirmações prestadas, apontando a responsabilidade para outros, bem como esperando algo acontecer sem precisar militar em torno da questão.

Na perspectiva de ampliar o entendimento sobre qual concepção os gestores e professores possuem sobre a gestão democrática, perguntou-se aos mesmos como se dá a escolha dos gestores escolares no Sistema Municipal de Ensino da cidade de Manaus.

Antes de apresentar a fala dos entrevistados acerca do questionamento acima levantado é oportuno os escritos de Bezerra (2007) que diz que refletir sobre a gestão democrática da escola especialmente sobre a escolha e atuação dos dirigentes escolares, a partir das representações dos professores e dos demais sujeitos com ela envolvidos poderá contribuir para a superação de conflitos que se constroem, tendo em vista o aperfeiçoamento do trabalho e das relações no interior da instituição, melhorando especialmente a qualidade do ensino.

Nesta perspectiva entrevistamos quatro gestores das quatro Divisões Regionais de Educação, para saber como se dá a escolha dos dirigentes escolares do município de Manaus e, houve unanimidade no sentido da confirmação de que não há na administração atual eleição para esse cargo e que a escolha do gestor escolar é indicação da política local. Todos eles fizeram referência ao Processo Seletivo para Diretor de Escola (PROSED)¹⁰ que ocorreu no governo anterior, no qual os diretores escolares submetiam-se a um processo seletivo interno para ser diretor de escola da rede municipal de ensino da cidade de Manaus.

¹⁰ Criado por Decreto Lei.7.817, de 17 de março de 2005, pelo então prefeito da época, foi um processo letivo interno para diretor de escola, no contexto da administração da educação municipal, que se utilizava de critérios técnico-acadêmicos e avaliação participativa da comunidade para um mandato de três anos. Disponível em: www.pciconcursos.com.br/camara-de-manaus-am.

Atualmente a escolha dos dirigentes das escolas do Sistema Municipal de Ensino de Manaus ocorre através de indicação da política local, o que é bem demarcado nas falas de todos os entrevistados, como se demonstra a seguir:

A entrevistada GN posiciona-se dizendo que:

Não há gestão democrática para a escolha dos gestores escolares, visto que isto se dá por indicação política. Houve uma mudança do governo anterior para este. Antes havia eleição, mas esse novo governo mudou essa política.

A entrevistada GS usa a expressão “cargo de confiança” ficando a critério do Secretario Municipal dizer quem deve ou não assumir a gestão das escolas do município. Já a entrevistada GL II diz que como não existe mais eleição para escolha dos gestores, que foi uma política do governo anterior, hoje essa escolha se dá pelo perfil do profissional. Segue trecho da fala desta entrevista sobre esse aspecto:

Os distritos de educação conhecem o perfil de certas pessoas e essas pessoas vão assumindo a direção das escolas ou sendo remanejadas para outras escolas. Então eles são escolhidos pelo perfil. Dentro do quadro eles indicam. Olha o fulano de tal é um professor comprometido. Ele tem muita competência no que faz. Ele daria um bom diretor. Outras vezes a escolha se dá por indicação do próprio Secretário, que é muito democrático.

Todas as falas sobre o questionamento de como se dá a escolha dos diretores levam ao entendimento de que as orientações sobre a gestão escolar democrática que deve ser impressa nos sistemas de ensino em nível nacional, e, em especial, no caso de Manaus acabam tornando-se medidas que atendem as conveniências da política local, ficando longe do cumprimento das orientações que são propostas pela Constituição Federal de 1988, Lei. 9394/96 e Lei Orgânica do Município de Manaus.

Com relação às orientações que são estabelecidas pela CF de 1988, por mais que ela não se refira diretamente à escolha de gestores escolares por meio de eleições, fica subjacente que o processo da educação brasileira precisa ser pensado a luz de um modelo democrático, como destaca o art. 206, inciso VI quando se refere que o ensino público deverá ser ministrado com base na gestão democrática.

A Lei. 9.394/96 vai ratificar esse princípio através do art. 3º, inciso VII, dando aos sistemas de ensino a autonomia para dizer como será realizado o processo de escolha de dirigentes escolares.

Ao encontro do que propõe os ordenamentos jurídicos federais a Lei Orgânica do Município de Manaus vai garantir ao Sistema Municipal de Educação que a escolha dos dirigentes escolares seja feita através de eleição direta pela própria comunidade escolar conforme art. 346 e inciso IV que diz: “Gestão democrática para cargos de direção é deliberação dos estabelecimentos de ensino, assegurada a participação pelo voto direto da comunidade escolar, com mandato improrrogável de dois anos”.

Porém a realidade tem nos mostrado que o ordenamento jurídico no Brasil por si só não tem conseguido garantir o cumprimento de suas normas e muito pouco imprimir novos rumos para a realidade, no que cabem as idéias da gestão democrática.

Portanto mudar a estrutura do sistema organizacional da educação brasileira implica entre outras coisas que as legislações tornem-se efetivas na perspectiva de promover as mudanças que de fato venham ao encontro dos interesses da coletividade.

Ainda sobre essa categoria o entrevistado GO demarca três momentos do Sistema Municipal de Ensino de Manaus na escolha dos gestores escolares, transcrito abaixo:

Com conhecimento de causa nós já tivemos três situações para a escolha de diretores que são legítimas. Em primeiro lugar consta na lei orgânica a escolha dos diretores escolares por eleição, que foi no governo do prefeito Artur Neto. Segundo ponto é que o diretor pode ser escolhido pelo prefeito, pelo secretário, uma escolha que eles chamam de cargo de confiança, e eu não vejo nenhuma ilegalidade nisso. E outra foi no governo passado em que o prefeito fez um Decreto Lei em a escolha do diretor se dava por concurso público e depois eleição pela comunidade. Já o governo atual é quem determina a escolha, mas ele manteve muitos diretores em seus cargos. Então as três escolhas são perfeitamente legítimas e é assim que funciona.

Observa-se o sentido de conformidade desse gestor com as medidas que são implementadas por cada governo que assume o poder público municipal com critérios pouco claros por parte do Sistema Municipal de Educação para a escolha dos seus dirigentes escolares. A própria história da educação nos mostra que a

escolha dos dirigentes escolares no Brasil tem sido uma prerrogativa de políticos que se mantêm no poder durante décadas.

Neste direcionamento é importante a fala de Libâneo:

Na história brasileira, as formas de gestão da sociedade (legislação, planos de governos, medidas econômicas, etc.) têm se caracterizado por uma “cultura personalista”, isto é, o poder governamental é personalizado, como se a pessoa que detém o cargo fosse a responsável solitária pelas decisões. Quando as pessoas referem-se ao governo, elas se referem quase sempre ao presidente, ao governador, ao prefeito. Se o salário está em atraso, os professores dizem: “o governador não nos paga”. A relação política entre indivíduos, em detrimento da relação entre grupos, organizações, entidades, interesses coletivos. Com isso, as pessoas ficam na espera de que as decisões venham “de cima”, mesmo porque tem sido essa a prática das elites políticas e econômicas dominantes (2008, p.137).

É importante observar que para haver uma mudança é preciso que a escola rompa com modelo de gestão centralizadora que ainda é imperante em nossa sociedade. Essa cultura personalista a qual o autor se refere impede que a escola se firme como uma instituição social, garantindo a todos e a todas que dela fazem parte a conquista da cidadania. Essa cidadania para que de fato ocorra, a escola tem que se impor como sua principal promotora, e, para tanto, requererá da mesma um esforço dos educadores em estimular instâncias e práticas de participação popular (LIBÂNEO, 2008).

Fazendo uma relação direta das falas dos gestores com as dos professores fica também evidente que não existe um processo democrático para a escolha dos gestores escolares. Talvez essa situação faça, em alguns casos, que a aceitabilidade e autoridade dos dirigentes escolares, por parte dos professores seja um processo bastante desgastante, visto a impositividade ao cargo.

Todos os quatro professores entrevistados deixaram bem claro em suas falas que a falta de eleição para a escolha dos gestores escolares é mais uma evidência da inexistência da gestão democrática no Sistema Educacional de Manaus. Segue abaixo a transcrição das falas dos professores das escolas pesquisadas.

A entrevistada PN refere-se à escolha dos gestores do seguinte modo:

É totalmente política. Na verdade a gente nem sabe qual é o processo de escolha. A gente só sabe que o gestor chega aqui, assume e pronto. A gente não sabe qual é a forma que eles estão utilizando para a escolha destes gestores. O que a gente ver muito é uma rotatividade de gestores.

O entrevistado PS faz uma referência ao PROSED, em que eram estabelecidos alguns critérios para a escolha dos gestores e que na percepção desse entrevistado há nessa política uma relação direta com a gestão democrática, visto que a escolha do dirigente era legitimada pela comunidade.

Os critérios dos quais a entrevistada se refere são:

- Ser professor ou pedagogo efetivo da Secretaria Municipal de Educação;
- Possuir, no mínimo, três (03) anos de exercício em escolas da Rede Municipal de Ensino;
- Possuir título de licenciatura plena em instituição reconhecida pelo MEC;
- Não haver recebido nenhum tipo de sanção administrativa nos últimos dois anos;
- Possuir, mediante declaração e sob as penas da lei, disponibilidade de tempo integral exigida para o desempenho do cargo, sendo vedado para esse efeito o uso de cessão de outro órgão;

Já a entrevista PL II confunde o período do PROSED, atribuindo esse programa ao governo atual, porém a mesma foi imediatamente corrigida pela gestora que se fazia presente no momento da entrevista, fato este já relatado anteriormente.

A atitude tomada pela gestora dessa escola deixa claro que os princípios que norteiam a democracia como autonomia, livre expressão do pensamento ficam apenas no campo teórico.

Segundo Paro (2008) é preciso que se rompa com o autoritarismo que permeia a escola, começando por estimular todos os setores da escola: educadores, alunos funcionários e pais nas decisões sobre os objetivos e os rumos da escola, pressionando assim, os escalões superiores a dotar as escolas de mais recursos e autonomia.

A entrevistada PO é enfática ao dizer da inexistência do processo democrático para a escolha dos gestores do Sistema Municipal de Ensino de Manaus, conforme transcrição abaixo:

Não. Até onde eu sei nessa administração não existe eleição para gestores. Havia no governo anterior, mas nesse governo essa política caiu.

Portanto, a partir das falas dos entrevistados das quatro divisões regionais de educação (gestores e professores) fica bastante claro a falta de uma política, por parte do sistema municipal de ensino da cidade de Manaus, que esteja pautada num modelo de gestão democrática como explicita a Lei Orgânica do Município.

Outro viés da gestão democrática aqui observado diz respeito ao Conselho Escolar, visto ser ele um mecanismo importantíssimo, assumindo papel decisivo no processo de democratização das escolas em nosso país, desde que ele seja capaz de reunir todos os atores envolvidos com o processo educativo.

A Lei. 9394/96, (inciso II, do art.14), assim como a Lei Orgânica do Município de Manaus (inciso V, do art. 346) legitimam a criação destes modelos de colegiados nos sistemas de ensino do Brasil, no sentido de se enfrentar o desafio de se constituir uma gestão democrática que contribua efetivamente para a construção de uma cidadania emancipadora, o que requer autonomia, participação, criação coletiva dos níveis de decisão e posicionamentos críticos que combatam a idéia burocrática de hierarquia (Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares, 2004).

No sentido de entender a percepção, existência e a efetivação dos Conselhos na rede do município foi feita a seguinte pergunta aos gestores e professores: A formação de colegiados nos sistemas de ensino é uma forte expressão de modelos de gestão democrática. Existe na escola em que você atua a presença de colegiados? Quais são as representações que o compõe? Qual o poder de decisão e o que podem decidir?

As respostas foram as seguintes: “não existe, visto não ser atuante junto a comunidade escolar, não tem realmente uma representatividade com ação”. (GN)

A entrevistada GS relata que:

A SEMED já está com o modelo de gestão democrática, no caso de colegiado no seguinte sentido: a maioria das escolas ainda está com a Associação de Pais, Mestres e Comunidade, no entanto devido a uma série de situações que observaram, através do diagnóstico do que vinha acontecendo e o gestor não podia atuar de forma efetiva nos bancos, porque quem tinha que assinar era o presidente da APMC ou o tesoureiro, o que ficou decidido pelo que eu fui informada, foi uma decisão do MEC, não é só aqui em Manaus é que conforme for terminando o biênio das APMC's, as escolas deverão possuir os Conselhos Escolares, onde o gestor assume a responsabilidade de gerir a questão do dinheiro que vem dos programas, não tendo mais a necessidade de precisar que tenha presidente que vai assinar cheques. O gestor é cargo de confiança então essa é uma responsabilidade que ele vai assumir.

Na fala da entrevistada acima fica evidente que a mesma possui poucos conhecimentos dos fundamentos teóricos e práticos da funcionalidade destes modelos de colegiados que podem servir como mecanismos otimizadores do processo de gestão democrática nas escolas. A mesma parece desconhecer a finalidade de uma APMC¹¹ fazendo uma confusão com o Conselho Escolar.

Parece claro ainda na fala da entrevistada que a mudança de APMC para CE é somente pelo fato da burocracia financeira, expressando uma visão simplista sobre qual o verdadeiro papel de um colegiado, esquecendo os aspectos pedagógicos e os administrativos. A entrevistada não se referiu aos sujeitos que compõem este colegiado, o que fazem e o que podem decidir e o fundamental, como é feita a escolha das representações dos diversos seguimentos que devem compô-lo.

Aqui é importante retomar novamente Rocha (2006), abordado no segundo capítulo deste trabalho, o qual diz que nem sempre as modalidades de participação demonstram que a escola seja democrática. Ele enfatiza a participação submissa e a colaborativa. Para o autor ambas têm em comum uma participação que serve apenas para acatar decisões que são tomadas de cima para baixo, sem que haja efetivamente a participação dos sujeitos nas tomadas de decisões que são pensadas para a escola. Essa visão parece estar muito presente na percepção dos gestores das escolas entrevistadas.

Na resposta fornecida pela entrevistada GL II fica também o entendimento que esses mecanismos de gestão colegiada, legalmente existentes nas escolas, que servem para descentralizar todo o processo de gestão escolar pedagógico, administrativo e financeiro constituem-se apenas como um mecanismo de “legalização” de prestação de contas dos recursos financeiros que são destinados as escolas e, que as mesmas devem legalmente prestar contas junto aos órgãos competentes.

Esse entendimento está expresso na fala da entrevistada acima citado:

A nossa escola possui um Conselho Escolar. O presidente nato já é o diretor da escola e o vice é um técnico da escola. Os outros cargos como

¹¹. É uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos, de duração indeterminada. Artigo 2º - A APMC tem por finalidade geral colaborar na formação do educando, promovendo a integração da escola com a comunidade escolar, o poder público e a família. (Estatuto das APMC das escolas do município de Manaus).

secretário, tesoureiro são ocupados por professores, funcionários e pais. Aqui na escola nós temos três pais que fazem parte do Conselho, inclusive já fizemos reuniões aos sábados para socializar a verba do PDDE¹², e os pais que fazem parte do Conselho vieram também. A gente fez a prestação da compra do data-show, uma prestação on-line que está no MEC. Quando fazemos as reuniões os pais são chamados na frente e eles dão seus depoimentos sobre a escola. Falam sobre os eventos que eles participam. Eles conhecem o nosso depósito de compras que são feitas com verbas federais. Tudo eles tem conhecimentos, até porque também eles assinam a prestação de contas.

Para se entender como de fato deve funcionar um CE cabe aqui fazer algumas considerações, segundo o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, sistematizado pelo MEC (2004).

1. Devem fazer parte do CE direção da escola, representantes de estudantes, dos pais ou responsáveis pelos estudantes, dos professores, dos trabalhadores em educação não-decentes e da comunidade local;
2. A escolha desses representantes deve pautar-se pela possibilidade de efetiva participação, disponibilidade, representatividade e compromisso;
3. Como órgão colegiado o CE só pode tomar decisões no coletivo e ele só existe enquanto tiver reunido. Ninguém tem autoridade especial fora do colegiado;
4. As articulações das ações do CE cabem ao diretor que atua como coordenador na execução das deliberações; visando a construção do projeto pedagógico na construção do trabalho educativo;
5. Recomenda-se que os CE sejam constituídos por um número ímpar de integrantes, procurando-se observar as diretrizes do sistema de ensino e a proporcionalidade entre os segmentos já citados;
6. As escolhas dos membros deve se dar por eleição, exigindo o cumprimento de todos os trâmites para tal.

Ainda segundo este programa do Governo Federal (2004) as principais atribuições que competem ao CE são:

- Elaborar o Regimento Interno do CE;
- Coordenar o processo de discussão, elaboração ou alteração do Regimento escolar;

¹² Programa criado pelo Governo Federal em 1995, que tem como objetivo repassar recursos financeiros para as escolas, destinado-os à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos de forma a contribuir supletivamente para a melhoria física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino básico.

- Convocar as assembléias gerais da comunidade escolar ou de seus segmentos;
- Garantir a participação das comunidades escolar e local na definição do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar;
- Promover relações pedagógicas que favoreçam o respeito ao saber dos estudantes e valorizar a cultura da comunidade local;
- Propor e coordenar alterações curriculares na unidade escolar respeitando a legislação vigente;
- Propor e coordenar discussões junto aos segmentos e votar as alterações metodológicas, didáticas e administrativas na escola;
- Participar da elaboração do calendário escolar, no que competir à unidade escolar;
- Acompanhar a evolução dos indicadores educacionais (abandono escolar, aprovação, aprendizagem, entre outros) propondo quando se fizerem necessárias, intervenções pedagógicas.

Pode-se inferir que a maneira como está sendo pensado, estruturado e efetivado os CE nas escolas pesquisadas ficam aquém do verdadeiro papel de um CE. Seria importante o entendimento, por parte de todos que compõe um CE, que o exercício dessas atribuições é por si só um aprendizado que faz parte do processo democrático de divisão de direitos e responsabilidades no processo da gestão escolar.

O que pode ser percebido quanto à constituição dos CE's nas escolas pesquisadas é que sua existência se dá apenas para o cumprimento das exigências burocráticas que são atribuídas às escolas. Ficou bastante evidente na fala dessa gestora que as representações que compõe o CE são pessoas que são convidadas, porém não participam efetivamente no que cabe ao papel de um conselheiro. Ao que parece às representações só se fazem presente quando tem que assinar uma prestação de contas ou tomar conhecimento de alguma aquisição material adquirida pela escola com os recursos que são oriundos dos programas da união.

Esta postura também ficou percebível na fala do GO quando diz:

Aqui nós temos APCM que por recomendação do MEC está se transformando em CE, pois ele tem uma amplitude maior. Nós reunimos mensalmente com os professores e os pais de alunos.[...] vão cair o telhado as vezes não dá para chamar o conselho. Ai eu tomo as decisões, mas normalmente aqui a gente socializa tudo, inclusive os problemas mais ruins.

Luck (2008) vai dizer que a prática e a construção da autonomia na gestão escolar perpassa pelo entendimento de alguns princípios que deverão funcionar como linhas orientadoras para uma boa ação que são: comprometimento, competência, liderança, mobilização coletiva, transparência, visão estratégica, visão proativa, iniciativa e criatividade, sem esse entendimento e sua efetivação poderão levar ao cerceamento de práticas autônomas.

Quando esta pergunta foi feita aos professores obteve-se as seguintes respostas: A entrevistada PN relatou o seguinte:

Nossa escola tem conselho que antes era APMC. Eu fui presidente do CE e minha maior dificuldade também foi em trazer os pais para a escola. Porque os pais não cobram nada, não procuram saber como foi gasto o dinheiro, porque isso da transparência e desengano da consciência.

O entrevistado PS disse que:

Esse colegiado existe, é o que nós chamamos de APMC e nele são tomadas decisões de ordem pedagógica e de ordem administrativa. Elas são discutidas no âmbito da comunidade, porque tem sempre um processo, tem verbas públicas que precisam ser administradas.

Quanto à fala da entrevistada PL II primeiramente ela afirmou que não existia conselho, sendo prontamente corrigida pela gestora que estava presente no momento da entrevista dizendo que existe sim o CE. Então a professora entrevistada lembrou que foi apresentada a mãe que faz parte desse conselho, deixando também claro que tudo que é comprado é informado ao CE.

Já a entrevistada PO disse o seguinte:

Existe a APMC. Ela é formada por professores, o gestor e os pais das crianças que lá estudam. Mas nesse início de ano letivo eu ainda não vi nenhuma reunião acontecer. Só me disseram que nós vamos ter que procurar o pessoal da APMC porque nós vamos ter que prestar contas de uma certa situação. Mas eu particularmente não conheço as pessoas que compõem a APMC.

De certa forma fica claro na fala dos professores entrevistados a confusão que os mesmos também fazem entre APMC e CE, sendo que não souberam dizer como se dá a escolha dos representantes, quais as atribuições que lhes competem. É

marcante o entendimento de que tanto a APMC quanto o CE funcionam apenas para servir como um tipo de organismo de prestação de contas dos gastos que são realizados pela escola.

Em nenhum momento se verifica nas falas, tanto dos gestores quanto dos professores o entendimento que esses modelos de colegiados que caracterizam também a gestão democrática possam funcionar como um organismo sócio-político em que as decisões que são tomadas na escola possam refletir a pluralidade de interesses e visões que existem entre os diversos segmentos envolvidos.

Outro aspecto constitutivo da gestão democrática enfocado neste trabalho diz respeito ao Projeto Político Pedagógico que deve ser apontado como uma expressão coletiva do esforço da comunidade escolar na busca de sua identidade e, nesse sentido, uma das principais expressões da autonomia escolar para a construção de objetivos comuns. À luz desse entendimento buscou-se saber se as escolas pesquisadas possuem o PPP e quais são as diretrizes estabelecidas por ele junto à escola.

Aqui cabe uma situação bastante preocupante, pois em quase todas as falas (gestores e professores) levaram ao entendimento de que este documento tão importante para um bom direcionamento intencional das práticas pedagógicas inexistente nas quatro escolas pesquisadas ou ainda está em processo de construção. É sempre muito difícil constatar que a escola o possui e que o mesmo tenha sido fruto de uma construção coletiva. A seguir segue relato das falas que afirmam este posicionamento:

A entrevista GN afirmou que:

Não tem PPP, agora dia vinte e quatro¹³ é que nós iremos ter a primeira reunião para receber orientações para elaboração deste documento que será dado pelo Sistema de Ensino do Município.

A entrevistada¹⁴ GL II também vai na mesma linha de justificativa dizendo:

O nosso PPP está em construção, porque nossa escola esteve o ano de 2010 fechada para reforma e também a nossa pedagoga estava de férias e agora que ela retornou. Agora é que nos vamos trabalhar em cima de nosso PPP.

¹³ A entrevista foi realizada no mês de março de 2011

¹⁴ A entrevista foi realizada no mês de abril de 2011

A entrevistada GS justificou não ter PPP dizendo:

Nós temos como coordenadora do nosso PPP uma pedagoga que já é experiente, habilitada nessa parte teórica e nós estamos buscando fazer o nosso PPP com a realidade que a gente vivencia. A gente tem reunido com a comunidade e listamos algumas situações que a gente vê como problemas que vão se tornar desafios para a escola.

Já o entrevistado GO refere-se dizendo que:

O PPP da nossa escola está em processo de aprovação pela SEMED. Nós já elaboramos o que seria o primeiro momento que é a discussão, incluindo os objetivos da escola, a filosofia, a missão, em fim, toda as características. Esse material foi encaminhado via mídia para o Conselho Municipal de Educação que vai avaliar se ele está de acordo com as diretrizes do Sistema, o qual retornará para a escola para a gente corrigir.

Sabe-se que a educação precisa ser um ato intencional e para tanto precisa-se de planejamento, visto que a escola tem objetivos que precisam ser alcançados, metas a cumprir que deverão sempre estar voltadas para atender as aspirações de seus alunos.

O conjunto dessas aspirações e a maneira como elas serão concretizadas é o que dá forma e vida ao Projeto Político e Pedagógico que deve fazer parte de uma escola bem intencionada.

Segundo Libâneo (2009) a efetivação da prática da formulação de projetos pedagógicos, na maioria das escolas brasileiras, ainda é um processo muito precário, funcionando na maioria das vezes mais como um princípio educativo do que verdadeiramente como um instrumento que de fato se efetive na e para a construção de mudanças institucionais e de comportamento.

É fato que em boa parte das escolas, quando existe o PPP, ele é algo que parece estar muito distante da realidade da própria comunidade a qual a escola está inserida. Muitas vezes são documentos que chegam prontos nas escolas servindo somente para atender as exigências burocráticas.

Tal afirmação se evidencia ainda para Libâneo (2009. p. 357):

[...] em boa parte das escolas, predomina o modelo burocrático de gestão: decisões centralizadoras, falta de espírito de equipe, docentes ocupados apenas com suas atividades de aula, relações entre professores e alunos ainda formais e rígidas de regras disciplinares.

Segundo dados do Departamento de Gestão Escolar (DGE), da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, em 2009 a secretaria constituiu uma equipe de profissionais da educação para criar um roteiro de orientação, contendo um conjunto de informações organizadas e sistematizadas sobre os elementos básicos para que as escolas do município elaborassem seus PPP's.

A partir dessas orientações todas as escolas deveriam, em 2010, tê-lo devidamente construído e em operação. Os fundamentos deste roteiro pautaram-se nos seguintes pontos: autonomia, visão estratégica, desenvolvimento de processos voltados à melhoria dos indicadores educacionais, participação da comunidade na melhoria da gestão e compartilhamento das responsabilidades.

Tomando como referência a fala dos gestores, percebe-se que o cumprimento do que propôs o SEMED para a construção dos PPP's não se efetivou no ano de 2010 como propunha a SEMED, ficando também claro, na maioria das falas dos gestores entrevistados, que no ano de 2011 este documento também não foi construído.

Ainda, segundo o roteiro elaborado pelo DGE e apresentado às escolas em 2009 para a construção e a implementação do PPP, explicita que a sua construção deveria contar com a participação efetiva da comunidade, e isto constitui-se em uma das condições *sine qua non* para a materialização dos princípios legais e da política educacional do Município por promover a discussão permanente dos caminhos a serem percorridos pela escola em busca de sua gestão autônoma e democrática que resultasse na co-responsabilidade entre todos os educadores, como é posto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Nota-se que o Sistema Municipal busca fazer uma relação direta com o que propõe a LDB atual (Art. 12), pelo menos no que cabe aos documentos que norteiam a construção do PPP, porém na prática os fundamentos balizadores que são postos como a elaboração ficam distante da realidade.

Estas afirmações se dão também a partir do que foi posto pelos professores sobre o questionamento sobre a construção do PPP. A seguir o relato transcrito dos professores sobre esse questionamento:

A entrevistada PN referiu-se ao PPP da seguinte forma:

Apesar de nossa escola já ter mais de seis anos, nós não temos o PPP construído. Nós até cobramos um tempo para dialogar, mas não há tempo

para o grupo. Tudo esbarra na sala de aula. Nós precisamos ter mais tempo para reunir. A escola sempre cobra que se cumpra horário.

Na fala da PN há uma tentativa de justificar o não envolvimento na construção coletiva da escola, apoiando-se no fato de haver, por parte da instituição, uma cobrança ao cumprimento de horários em sala de aula, não sendo destinado aos mesmos um horário que os professores possam discutir e dialogar sobre as questões relacionadas para a melhoria da escola.

É fato que as escolas vivem o ano letivo atropelado de exigências burocráticas, tendo que cumprir prazos, além de ter que dá conta dos roteiros de conteúdo programático, porém não dá para se esconder somente a esses argumentos para justificar a nossa falta de participação nos destinos da escola que, em tese, deveria ser um compromisso de todos aqueles que estejam envolvidos com o processo educacional.

Neste sentido, o planejamento precisa ser uma prioridade na escola, visto que ele é um mecanismo que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, além de ser também um racionador para desperdício de tempo, além de outras questões.

Sendo a educação um ato intencional, ela precisa ser planejada de maneira a conquistar seu propósito que é a formação integral do sujeito

Veiga (2001. p.45) reforça essas idéias fazendo relação ao Projeto Pedagógico dizendo:

Pensar o projeto político-pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas nela envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consistente e possível (2001, p.45).

Esse possível a qual a autora se refere passa, também, por compreender que o projeto que se deva pensar para escola precisa estar baseado em uma ação consciente e organizada, cujo princípio norteador esteja pautado no sentido democrático de educação.

O entrevistado PS diz que existe na escola o PPP, porém ele desconhece esse documento. Nota-se nesta fala uma contradição com o que disse a gestora

dessa escola, visto que a mesma afirmou que o PPP da escola está em processo de construção.

A entrevistada PL II afirma que o PPP está sendo reformulado, reconstruído e que têm ocorrido reuniões constantes com os professores para esse propósito. Já a entrevistada PO afirma que o PPP está em construção visto haver uma determinação da SEMED para que todas as escolas no município construam esse Projeto, porém, segundo a entrevistada essa cobrança entre o sistema municipal para com os gestores e dos gestores para com os professores se dá sempre com o tom de ameaça. A seguir trecho da fala da entrevistada acima citada:

Há uma pressão da SEMED para que todas as escolas do município construam seu PPP. Como os diretores são indicados há sempre ameaças veladas para aqueles que não aprontarem.

A fala da professora acima denuncia que as relações de poder que são estabelecidas entre as esferas hierárquicas no sistema educacional estão quase sempre pautadas num poder de mando dos mais fortes contra os mais fracos.

Romão (2000) vai afirmar que por mais iluminada que seja a descoberta de uma verdade ou por mais consistente e oportuna que seja uma tomada de decisão individual, se não for socializada, ela corre o risco de morrer com quem a descobriu ou ter dificuldade de ser implementada na prática.

Considera-se, portanto que o PPP precisa ser um ato intencional e que leve em consideração as intenções, as aspirações, a participação e a socialização de todos os que nele estejam envolvidos.

Pensar uma educação que se queira de fato crítica, questionadora, na perspectiva de ampliar as possibilidades do homem de transformar a sociedade que o oprime, vai requerer que a escola tenha competência técnica e humana para construir um projeto que considere ações que promovam a justiça social, valorizando o diálogo e eliminando qualquer tipo de imposição partidarista que impeça o homem de impor suas manifestações ideológicas.

É preciso que a escola distancie-se das velhas formas centralizadoras de gestão que ainda encontram-se muito presentes nos sistemas escolares do Brasil e, em particular, na cidade de Manaus, passando a adotar novos paradigmas de

gestão, pautados na participação efetiva de todos os envolvidos com a educação, na perspectiva da democratização da escola.

A categoria seguinte analisada no contexto deste estudo relaciona-se ao entendimento que os gestores e os professores possuíam sobre a Gestão da Qualidade Total (GQT) na educação, visto este ponto ser um viés que tenta fazer a relação e a contradição com a gestão escolar democrática.

Ramos (1994, p. 7) define a GQT como um “sistema estruturado e específico de administração, centrado no entendimento das necessidades, interesses e expectativas dos clientes”.

A clientela a qual se refere a autora corresponde à comunidade escolar que envolve professores, pais e alunos como se estes fossem consumidores de um produto ou serviço.

Nota-se, a partir das falas dos entrevistados, posicionamentos bastante diversos do entendimento do que venha a ser a GQT na escola.

A entrevistada GN ressalta que:

A Gestão da Qualidade Total na educação, no meu entendimento seria realmente uma coisa boa, mas esse total não existe. Então eu vejo que essa expressão deixa muito a desejar para a realidade das escolas públicas no Amazonas e no município de Manaus.

A colocação verbal utilizada pela entrevistada já denuncia sua descrença com relação à qualidade total nas escolas públicas da cidade de Manaus e, é interessante quando ela utiliza o termo TOTAL sem fazer uma co-relação do que verdadeiramente significa.

Na visão de Ramos (1994) TOTAL significa:

- Englobar a escola inteira;
- Exigir a participação de todos os envolvidos na tarefa educativa da instituição, tanto os seus profissionais como seus clientes;
- Visa otimizar igualmente todos os setores da organização

A visão colocada pela autora acima sobre a GQT na educação parece se afinar muito bem com o discurso do capital, ficando evidente que a escola em sua organização funcional e estrutural precisa ser comparada com a de uma empresa.

O termo cliente utilizado pela autora para definir o que tradicionalmente se denominou de aluno, estudante, educando etc., marca muito bem a afinação com o discurso capitalista.

Aqui torna-se oportuno lembrar o que disse Silva (2000) no início do primeiro capítulo deste trabalho, quando ele fez uma reflexão das políticas de Qualidade Total no campo da educação afirmando que a GQT pensada para o sistema educacional está em profunda consonância com o processo de globalização cultural e econômico defendido pelo poder hegemônico, que passa a exigir novas políticas para a Educação e uma redefinição do papel do Estado.

Na fala da entrevistada GS fica claro que o entendimento que a mesma possui sobre a qualidade total na escola perpassa pela relação direta da administração da escola com a de uma empresa, como se observa na transcrição abaixo:

Cada dia que passa a educação precisa seguir os moldes da administração privada. Na SEMED já há esta perspectiva. Nós estamos ansiosos sobre o que vamos fazer no curso de gestão educacional em nível de MBA. É necessário para que possamos administrar a escola para que ela seja eficiente e eficaz.

Fica evidente na fala mencionada que a escola que se quer no atual contexto econômico em que vivemos passa a ser vista aos moldes de uma empresa e que a mesma deverá estar preparada para gerenciá-la sobre esse olhar. Parece existir aí uma relação direta da gestão escolar com os modelos de administração empresarial.

No entanto é importante pensar que a escola, como organização educativa, necessita assentar-se num modelo político de educação que segundo Libâneo.

[...] realce a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objetivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito, e um tipo específico de racionalidade – a racionalidade política. Embora possa haver dificuldades de aplicação deste modelo ao estudo da escola pública, controlada centralmente pelo Estado, em que a mobilização de interesses e de grupos antagônicos se pode tornar mais difícil, seja por falta de espaço de intervenção, seja mesmo devido aos efeitos de socialização para a conformidade, indispensável e funcional num sistema centralizado, ele tem as vantagens de chamar a atenção para a heterogeneidade que caracteriza os diversos actores educativos (tantas vezes apreendidas como grupos homogêneos) para a conflitualidade que pode marcar os seus interesses e as suas ações e, até para o seu potencial de intervenção e mudança (2008, p.17-8).

Visto por este olhar é bastante preocupante que um dirigente escolar não suscite na condução da gestão da escola uma educação que, enquanto apropriação

do saber constitua-se em objeto da prática política, potencializando os grupos sociais que a ela têm acesso, para se colocarem em oposição menos vantajosa diante dos grupos que lhe são antagônicas (LIBÂNEO, 2008).

A entrevistada GL II posiciona-se dizendo que a GQT é uma utopia nas escolas públicas e que a qualidade total tem muitos viés. Segundo a entrevista a qualidade total não significa ter apenas prédios bonitos, alunos uniformizados. Essa qualidade passa, prioritariamente, pela valorização do profissional da educação.

Já a entrevistada GN é bastante contundente ao dizer que não dá para a escola ser vista como uma empresa, pois ela lida com pessoas das mais diversas culturas e quando a entrevistada faz relação da GQT na escola essa relação está diretamente ligada com os 5s¹⁵, que segundo ela é possível ser implementado nas escolas, o que demonstra um ponto de contradição.

Em face dos depoimentos manifestados acima é possível inferir que a visão que a maioria dos gestores possui sobre a GQT na escola está relacionada aos condicionantes econômicos que regem o nosso país, existindo fortemente uma relação entre a estruturação do sistema escolar e o desenvolvimento capitalista no Brasil.

Neste sentido Félix (1989, p.17) manifesta-se dizendo que:

O Estado brasileiro não é uma instância autônoma em relação ao seu contexto, pois resulta do confronto entre as classes sociais de uma sociedade capitalista: classe dominante, que detêm o capital, e as classes dominadas, que dispõem, apenas, da força de trabalho. O controle da classe dominante sobre a classe dominada não é exercido diretamente, mas através das instituições jurídico-políticas e culturais da superestrutura que garantem as condições necessárias à reprodução do capital e à preservação da hegemonia da classe dominante.

Na perspectiva da manutenção do poder dominante a escola acaba figurando como um espaço que serve mais para atender aos interesses da classe hegemônica do que aos interesses de quem dela também precisa para ser incluso em uma sociedade que está em processo permanente de mudança.

Com relação à fala dos professores sobre esta questão, dois deles não souberam responder (PN e PL II) do que se tratava a GQT e dois (PS e PO) ao se

¹⁵ Designa uma ferramenta de gestão desenvolvida pelo Japão por volta da década de 50 pela Toyota, muito utilizada na área de qualidade e que tem como principal objetivo organizar os postos de trabalho, de forma a aumentar a produtividade do trabalho e diminuir os desperdícios associados aos processos do negócio. Pelas suas características e objetivos, constitui um dos primeiros passos para uma organização implantar um processo de gestão total da qualidade. (www.knoow.net/cienceconempr/gestao/cinco.htm).

referirem acerca desta categoria fizeram uma relação com os princípios da administração empresarial. A seguir trecho das falas dos últimos entrevistados.

PS: A qualidade total é uma linguagem que vem no bojo do neoliberalismo e perpassa pela questão de normatizar, de atualizar, de otimizar o processo da educação. Existem escolas que já tem a realidade de serem certificadas em ISOS 2000 e 9000. Mas a nível geral o sistema educacional ainda está muito aquém de entrar nessa linguagem de gestão de qualidade total. Tem poucas escolas que já pensam nisso.

A fala do entrevistado PO vai no mesmo sentido:

Eu tenho pouca leitura a respeito disso. O que eu sei é que a questão da qualidade total visa um modelo empresarial, ou seja, tenta implantar na escola um formato empresarial. A escola funciona como se fosse uma empresa.

É importante entender que quando se fala da GQT para as escolas está sempre embutido a noção de um modelo de gerenciamento empresarial, sendo a escola pensada e organizada a partir dos princípios norteadores da administração empresarial.

Segundo Ramos (1994) a escola que adere a essa filosofia irá, a longo prazo, obter o sucesso. Porém, aqui cabe um questionamento: Como fazer com que o modelo de educação pensado pela racionalidade financeira seja capaz de atender a todos se a lógica do capital parece estar sempre pautada na competição, na individualidade, em tentar evidenciar os que podem obter sucesso profissional e os que ocuparam o estado de servidão?

Retoma-se novamente o pensamento de Felix quando diz que:

Essa nova ideologia administrativa apesar de se apresentar como uma “filosofia humanística” e, portanto, colocar-se como se fosse oposta às formas de exploração do capitalismo, ao introduzir a preocupação com a dimensão social do trabalho, forneceu informações e instrumentos à administração de empresa que permitem circunscrever essa dimensão social ao nível da relação entre o comportamento individual e grupal, impedindo que as questões sociais possam se caracterizar como questões econômico-políticas, mantendo-as no âmbito dos problemas psicológicos gerados pela comunicação, pelo relacionamento no grupo, pela necessidade de participação e auto-realização (1989, p.38).

Portanto, a discussão sobre considerar a escola como uma empresa, torna-se polêmica, visto que na relação da administração e de capitalismo cria-se um tipo de

organização em que o sistema de produção ao qual o trabalhador está submetido é sempre o da dominação do capital.

Libâneo (2009) afirma que a escola tem traços culturais próprios e esses traços são construídos a partir dos significados pessoais, valores, práticas e comportamentos das pessoas que nela trabalham e convivem.

Ainda para o autor, entender a organização da escola como cultura, significa dizer que ela é construída pelos seus próprios atores que tanto podem criar um espaço produtivo e até prazeroso ou um espaço hostil e estressante.

Querer impor um modelo de educação em que desconsidere a história, a cultura, o ritmo e o tempo de cada membro que a compõe é deixar de perceber que a escola, para o contexto em que está se vivendo, necessita mais de um modelo de gestão de qualidade social do que do modelo de gestão de qualidade total impresso pela lógica do capital.

Outra categoria utilizada na pesquisa de campo na busca de se compreender as relações e as contradições entre a gestão escolar democrática e o discurso da qualidade total foi em querer saber qual a percepção dos gestores e professores escolares quanto à influência do modo de produção capitalista no contexto educacional brasileiro e, em particular, na rede municipal de educação da cidade de Manaus. Para tanto fez-se o seguinte questionamento: Que influências o sistema capitalista têm exercido sobre o processo educacional brasileiro?

A entrevistada GN e o entrevistado GO compartilham do mesmo pensamento dizendo existir no contexto da educação nacional total influência do sistema capitalista. É possível perceber tal influência, segundo os entrevistados, com a utilização de termos que são próprios da empresa como: cliente, produto, colaboradores. Ainda para os entrevistados essa relação se materializa, ainda mais nas escolas, com as exigências que são impostas pelos sistemas de ensino para que as mesmas apresentem estratégias e metas, na perspectiva de garantir resultados numéricos que apontem o sucesso da educação, mas isso para os entrevistados muitas vezes não significa, de fato, a melhoria da qualidade do ensino.

A entrevistada GS posiciona-se, a cerca desta questão, dizendo que isso é marcado nas escolas com a própria visão de consumo que é impressa pelos alunos, pais referindo-se ao consumo de produtos e marcas que são exaustivamente divulgados no meio de comunicação.

Já a percepção da entrevistada GL II é a seguinte:

Nós vivemos num sistema capitalista que cobra que você tem que saber de tudo um pouco. Você tem que ser eclético e flexível. Você tem que saber resolver situações problemas, porque se não vem outro e tira o seu lugar. Então a influência do sistema capitalista vai cobrar inclusive na educação. Se você não tiver preparado você vai ficar sobrando.

Ao encontro das falas dos entrevistados Kuenzer (2006) vai dizer que as profundas modificações que vem ocorrendo no mundo do trabalho têm possibilitado novos desafios aos sistemas educacionais e que o capitalismo que vive um novo padrão de acumulação, decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva acaba por determinar novas modalidades de relação entre o Estado e a Sociedade.

Neste sentido as políticas educacionais vão sendo delineadas na perspectiva de atender aos interesses do capital e essa percepção fica bastante evidenciada nas falas dos entrevistados quando manifestam-se dizendo que a racionalidade financeira acaba por definir que tipo de educação é que vai se priorizar.

Quando essa categoria foi perguntada aos professores a respeito de qual percepção possuem sobre a influência do sistema capitalista no campo educacional a maioria dos professores entrevistados (PN, PS e PL II) quando se referiram a este questionamento disseram que a influência se dá através dos meios de comunicação, principalmente a televisão que exerce um poder de influência sobre as pessoas tornando-as consumidoras vorazes de tudo que é colocado pela mídia.

Somente a entrevistada PO é que fez uma relação da influência do sistema capitalista com a educação fazendo uma análise mais ampla, conforme trecho transcrito abaixo:

A influência nas escolas públicas é percebível diretamente com relação ao trabalho, com o mundo empresarial, isso é muito presente. Até o estímulo que é dado ao aluno para que ele esteja na escola é sempre relacionada ao trabalho. No caso de Manaus essa influência também está ligada ao Pólo Industrial que exige que para ser empregado a pessoa tem que ter ao menos o ensino médio. Hoje se percebe que o aluno ganha até incentivo financeiro para se manter na escola.

Sintetizando o que foi dito até aqui é possível afirmar que a concepção manifestada pelos gestores e professores das escolas pesquisadas quanto à gestão escolar democrática nas escolas da rede municipal de Manaus é permeada por

contradições no que cabe ao sentido real da democracia que implica um modelo de gestão que leve em consideração a participação efetiva de todos os atores que fazem parte dos sistemas educacionais, seja em nível macro, seja em nível micro.

Para tanto, será necessário segundo Hora (2007) que a gestão do sistema de ensino e de suas escolas deva fundamentalmente administrar, em níveis diferentes, a elaboração, o acompanhamento e a avaliação do projeto de qualidade da educação que deseja e que isso possa estar expresso na sua proposta educacional, orientada por um modelo de homem e sociedade.

A gestão da educação, desse modo, tem como principal objetivo coordenar a construção do Plano de Educação e do Projeto Político Pedagógico da escola em direção de sua finalidade, superando o modelo burocrático que situa o (a) Secretário de Educação, o (a) Diretor (a) e o (a) professor (a) da escola apenas como gerenciadores de rotinas e recursos. Assim, a gestão privilegia a liderança na direção e na finalidade, dando ênfase aos processos democráticos e participativos, situados no cotidiano escolar (HORA, 2007).

Com relação ao entendimento dos pais ou responsáveis dos alunos sobre a temática abordada neste trabalho, pode se perceber haver pouca clareza sobre os questionamentos que foram previamente sistematizados, talvez isso se explique pela pouca escolarização dos mesmos. Desse modo far-se-á nesta análise um apanhado geral das informações repassadas pelas entrevistadas.

Sobre o conceito do que seria gestão escolar democrática, somente a entrevistada RL II manifestou-se dizendo que seria participar do conselho escolar ajudando a melhorar no trabalho das crianças e no estudo delas.

Observa-se que a referida entrevistada não possui um entendimento claro do real significado sobre o conceito de gestão e que a participação da mesma no conselho da escola a qual pertence serve apenas para cumprimento de uma exigência burocrática, parecendo não haver por parte da escola uma exigência mais efetiva dos participantes, visto que muitas vezes só são chamados pela escola para tomar conhecimento de como foi gasto o dinheiro destinado a esta.

Não se percebeu em nenhum momento nas escolas pesquisadas uma preocupação dos dirigentes escolares com a escolha de membros dos pais e /ou responsáveis de alunos na composição de conselhos escolares que levassem como critério uma formação sócio-política desses membros. O que se viu foram mães com pouquíssima escolaridade que foram convidadas pela direção das escolas para

fazerem parte do conselho escolar, mas sem nenhuma participação efetiva nas decisões financeiras, administrativas e pedagógicas das escolas. A qualidade da participação, segundo Cohn (2007), dependerá, em muito, do grau de informação (ou desinformação) que seus representantes possuem.

É importante ainda o pensamento de Cohn (2007, p.42) quando ela se refere à participação, a partir da perspectiva da democracia, dizendo que:

A democracia deliberativa é um sistema que mistura a democracia direta com a democracia representativa; ela diz respeito aos mecanismos de representação política, em que exista o envolvimento dos indivíduos como cidadãos políticos ativos, construtores de consensos, por meio de diálogos interativos realizados no decorrer do processo de participação, na geração e elaboração de políticas públicas.

Fica claro na fala da autora acima mencionada que a participação da sociedade em modelos de gestão que se dizem participativos implica num engajamento popular que leve em consideração a opinião, o consenso e os conflitos como manifestação de geração de novos conhecimentos para a elaboração de estratégias que possam garantir a gestão escolar democrática e participativa.

A participação dos pais nas escolas pesquisadas resume-se em apenas participar como ouvintes das reuniões as quais são chamados, o que fica evidente na fala dos entrevistados.

A esse respeito a RN diz o seguinte: “seria participar, por exemplo, para saber se tem aluno que picha a escola. Aí os pais são chamados. A entrevistada RS diz que: “participar é ir para a reunião da escola. Saber como meu filho vai. Se ele está indo bem.” A entrevistada RL II diz que participar é: “acompanhar em tudo, nas tarefas, deixar e pegar os filhos na escola, pegar os filhos após a aula e não deixar eles faltarem as aulas”. Já a entrevistada RO se refere a esta questão dizendo que: “participar é pegar o seu filho e ajudar a trabalhar as tarefas de casa junto com o professor para que ele se saia bem para ter um bom aprendizado. Eu vejo isso como participação”.

Aqui é interessante registrar que estas mães entrevistadas fazem parte do Conselho Escolar, sendo todas convidadas pelas direções escolares, sem ter sido eleitas de fato pela comunidade escolar para assim representá-la. Ficou notório que todas elas não sabem qual é o papel de um Conselho Escolar como mecanismo de

uma gestão democrática. As participações, como já ficou claro acima, restringem-se a tomar conhecimentos dos gastos realizados pela escola com o dinheiro público.

Acerca dessa modalidade de participação Luck (2008, p. 36-7) posiciona-se dizendo que:

Essa participação pode, muitas vezes, ocorrer por obrigatoriedade, por eventualidade ou por necessidade e não por intenção e vontade própria. Outras vezes, porém como mera concessão. Essas circunstâncias são expressas em casos como, por exemplo, de alunos que vão para a escola por obrigação, por determinação de seus pais, sem entenderem o sentido dessa necessidade em sua vida e que, durante o processo educacional, não têm seus interesses próprios e motivação despertados para o mesmo; no caso de professores e funcionários que encaram seu trabalho meramente como emprego do qual escapariam caso tivessem outra alternativa; de pais em Associação de Pais e Mestres ou Conselhos Escolares de existência apenas formal, nos quais atuam limitando-se a solicitações da direção da escola, de forma reativa.

Essa passividade a qual a autora se refere, de modo algum contribui para se construir uma realidade educacional que de fato leve em consideração a pluralidade de idéias que permeiam uma organização educacional. O que se percebeu, com bastante freqüência nas escolas pesquisadas, foi um tipo de participação em que a presença física, o estar presente, mesmo inconsciente, torna-se o bastante para que a pessoa seja considerada participante e, essa postura esteve sempre presente nas atitudes de todos os gestores das escolas pesquisadas.

Quando a pesquisa procurou, através da entrevista, querer saber qual a relação existente entre a educação e as influências que o sistema capitalista poderia exercer sobre a mesma, ficou evidente a falta de conhecimentos dos pais e/ou responsáveis acerca do assunto em tela.

Portanto, a capacitação de todos os segmentos da organização escolar torna-se necessário para a construção de estratégias pedagógicas que de fato contribuam para a qualidade do ensino. E acerca desta questão Ciseski e Romão (2000, p.67) referem-se dizendo que:

A participação exige aprendizado. Principalmente quando se trata de população – o que é o nosso caso – que historicamente tem sido alijada dos processos decisórios de seu país. As experiências revelam que tanto a comunidade interna quanto a comunidade externa à escola apresentam limites à participação.

Considera-se, portanto, que para a funcionalidade verdadeira da gestão escolar democrática seja necessário que órgãos competentes se preocupem em capacitar todos os segmentos envolvidos com a escola, sejam gestores, professores, funcionários, pais e alunos para que assim se possa responder as exigências que são impostas pela lei do mercado, através de uma nova postura na escola que se pode fazer democrática a partir de um modelo de gestão também democrático.

3.3 Relações e contradições a partir dos dados da pesquisa

Sendo do objetivo geral deste trabalho - compreender as relações e contradições entre a gestão escolar democrática e a qualidade total nas escolas públicas no município de Manaus, cabe agora tecer uma análise buscando, em cada categoria analisada, tais relações.

No que se refere à primeira categoria – o conceito de gestão democrática – foi possível observar que a relação existente entre o conceito de gestão e a qualidade total é muito forte, pois os resultados apontam a confusão na compreensão do significado ou a aproximação com as teorias da administração, em que o cliente, a qualidade, o produto final, a eficiência e a eficácia perfazem o ponto principal observado nas falas de gestores e professores, e quando há um outro significado que se aproxima do que seja gestão democrática, pelo menos no que se defende teoricamente nesta pesquisa, há também a contradição presente logo em seguida através de acusações e repasse de responsabilidades que, embora verdadeiras, a tentativa é mais de se eximir da construção da proposta por gestores, professores e pais de alunos que fazem parte da gestão administrativa da escola.

A segunda categoria - se é possível a gestão democrática nas escolas públicas no estado do Amazonas e, em particular na rede municipal de ensino da cidade de Manaus – a pesquisa demonstrou a relação direta com questões voltadas para o sistema de clientelismo, favorecimento político, autoritarismo e opressão, típicos das manobras do modo de produção atual que impede qualquer fator criativo ou autônomo dos sujeitos, em especial no campo da educação. Daí este ponto demonstrar também contradições no que seja gestão democrática, haja vista o adormecimento ou consentimento nas atitudes que passam a ser banais no

cotidiano da escola, embora algumas falas denunciem também tais atitudes e a não concordância com elas.

Na terceira categoria utilizada – O processo de escolha dos gestores – foi possível observar as relações e as contradições existentes neste aspecto. A relação aqui observada foi com o sistema de merecimento, marcante dentro da lógica da qualidade total em que quem se destaca no quantitativo de produção acaba recebendo premiação que no caso em questão, tal premiação é premeditada pelo clientelismo político, ou seja, há a indicação pelo poder hierárquico a quem mais agradou ou fez parte do jogo de poder, contradizendo a escolha democrática, pois nega aos sujeitos o direito de escolha e defesa de idéias.

A quarta categoria se referiu ao conselho escolar e sua importância. A pesquisa aponta a relação direta com a burocracia imposta no sistema de qualidade total para a gestão de recursos financeiros e que a participação se dá apenas pelo consentimento e assinaturas de gastos na escola, fato demonstrado nas falas tanto de gestores, professores e pais membros dos Conselhos Escolares das instituições de ensino pesquisadas, o que mais uma vez contradiz o que seja gestão escolar democrática em que a permissão acontece mais de modo consciente por parte do coletivo, que antes de tudo deve passar por um processo de compreensão educativa do que seja um sistema colegiado, sua responsabilidade e atribuições, bem como consciência da escolha de seus membros que não pode ser um ato aleatório ou impositivo.

O Projeto Político Pedagógico vem ser a quinta categoria analisada. Neste ponto novamente ocorre a relação com o aspecto burocratizador na perspectiva de atender as exigências legais que são umas das características da qualidade total, através da elaboração de um planejamento forjado em que a participação ocorre apenas, em alguns casos, no preenchimento de formulários que negam o significado do ato de planejar que, antes de tudo, é um processo de reflexão sobre o que se quer para determinada realidade, que no caso da escola, para que tipo de sociedade e sujeitos que se pretende formar intencionalmente.

E assim a contradição novamente se apresenta de maneira explícita, pois a gestão democrática requer a participação do coletivo da escola desde o pensar, o elaborar, até a distribuição das tarefas necessárias para a execução da proposta elaborada coletiva e intencionalmente pela escola e, que, antes de tudo é um processo de crescimento educativo dos que dela participam.

A penúltima categoria se refere ao entendimento que gestores e professores têm sobre gestão da qualidade total para tentar relacionar este entendimento às atitudes do processo de gestão. Os dados demonstraram que não há um entendimento do que seja a GQT e nem em que ela pode interferir ou influenciar na escola, o que, portanto, gera, ao nosso entendimento, uma total desordem nas atitudes que, de certo modo, demonstram ser alienadas e alienantes, perfazendo os interesses disfarçados da lógica do modo de produção.

A última categoria analisada corresponde qual a percepção dos gestores e professores escolares quanto à influência do modo de produção capitalista no contexto educacional brasileiro e, em particular, na rede municipal de educação da cidade de Manaus.

A relação percebida foi que gestores e professores têm claro que o sistema educacional tem sido organizado aos moldes do sistema empresarial, sendo empregado aos mesmos termos que são comumente usados na empresa como: cliente, colaboradores, produtos, estratégias, metas e etc. Porém, a contradição aparece quando se percebe que as exigências que são impostas à escola, com a nova divisão técnica do trabalho, se dão não na perspectiva de uma educação muito mais voltada para a formação de trabalhadores que atendam as necessidades do mercado de trabalho a formação integral do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão nuclear deste estudo foi compreender as relações e contradições existentes entre a gestão escolar democrática e a qualidade total nas escolas da rede municipal da cidade de Manaus. Nesta tarefa, procurou-se perceber qual a visão tida pelos dirigentes escolares, professores e pais sobre o que de fato vem a ser a gestão democrática na escola e como ela tem sido materializada no cotidiano escolar, além de procurar fazer uma relação da influência do sistema capitalista no processo de sistematização da educação, confrontada com a realidade social em que está inserida.

Foram observados os mecanismos como indícios e exemplos de participação que podem favorecer também, a construção do processo democrático nas escolas pesquisadas como os Conselhos escolares e o Projeto Político Pedagógico destas escolas, na perspectiva de compreender se de fato existe a participação de todos os atores envolvidos na construção da gestão democrática escolar nas escolas públicas da cidade de Manaus.

Ainda para perceber como ocorreu o processo de compreensão da gestão escolar democrática e da introdução das teorias desenvolvimentistas que passaram a surgir no campo educacional, optou-se inicialmente por entender as mudanças terminológicas que foram surgindo no campo da educação com forte influência da Teoria Geral da Administração, auxílio introdutório que resultou na compreensão de que as mudanças que constantemente permeiam a educação estão diretamente relacionadas às mudanças que ocorrem no campo econômico.

Buscou-se, também, para compreensão da gestão democrática delinear alguns conceitos sobre gestão a partir dos marcos legais, principalmente da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o que possibilitou, também, entender que o processo democrático, seja em qualquer segmento da sociedade, inclusive que na escola é um processo em construção, inacabado e carente, ainda, de olhares diversos, por isso, contraditórios.

No que diz respeito às entrevistas realizadas com os dirigentes escolares, professores e pais, algumas conclusões podem ser apontadas, ainda que parciais sobre a concepção que os mesmos possuem em relação à temática proposta neste trabalho.

Pode-se perceber, na fala dos gestores, um certo descompasso entre o que dizem e o que fazem, demonstrando assim desconhecimento do que de fato vem a ser a gestão escolar democrática. Foi possível perceber que os gestores das escolas pesquisadas não gozam de autonomia no que cabe a própria organização financeira, administrativa e pedagógica, ficando todos eles na dependência da Secretaria Municipal de Educação. O discurso manifestado por todos os gestores entrevistados é que a escola adota posturas democráticas, mas ficou evidente que a relação que é estabelecida com os outros sujeitos que a compõe obedece também uma relação de poder.

Já as falas dos professores denunciaram essa relação de subordinação, além de uma ação política e discursiva dos mandatários inseridos nesse contexto carregada de atitudes e relações de poder que traz consigo o ranço de uma cultura de base tradicionalista ao conceber a escola possibilidades de atitudes progressistas e democráticas, porém marcada por ambigüidades, o que remete à própria contradição das relações sociais mais amplas, vividas na sociedade.

Os pais, por sua vez, revelaram pouca informação sobre os questionamentos propostos na entrevista, colocando-se, também, em total condição de subordinação às diretrizes que são estabelecidas pelo sistema escolar seja em nível macro, seja em nível micro.

É importante entender que a prática de uma gestão democrática implica em reflexão crítica e merece atenção especial por parte da gestão escolar. Ela permite mediar a contradição existente entre os valores proclamados e as possibilidades de ações concretas, possibilitam que se crie uma visão crítica do contexto, requisito fundamental na formação de cidadãos plenos e atuantes.

As experiências vividas nas quatro escolas, alvo deste estudo, foi particularmente relevante. Foi possível constatar que o exercício da gestão democrática está comprometido devido à ausência de conhecimento do processo, bem como do próprio entendimento sobre o que ela seja, deixando de oportunizar que a escola sirva como um espaço possível para que suscite uma contra-ideologia, no sentido de fazer frente ao discurso do poder hegemônico que proclama a todo momento que a escola pública precisa alinhar-se aos interesses do capital.

Em síntese, é possível afirmar que embora as experiências de gestão democrática estejam ainda distantes do ideal almejado, como por exemplo, um modelo que considere a participação decisória, práticas dialógicas e tolerância,

essas diferentes práticas são importantes como tentativas de consolidação de uma gestão escolar democrática que verdadeiramente leve em consideração a pluralidade de idéias, valores, comportamentos que são inerentes a uma organização social ensejando com isso novas pesquisas sobre a temática no campo educacional.

Por fim, acredita-se que o sustentáculo de um processo democrático é possível quando mediado por uma ação educativa, orientada para a ordem democrática e realizada através desta mesma ordem, garantindo à escola uma educação que esteja voltada para um convívio democrático, através de valores e práticas, também, democráticas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: Informação e documentação: referência – elaboração. RJ.2000.

_____. NBR 10520: Informação e documentação: citações em documentos. RJ: 2002.

_____. NBR 14724. Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: RJ. 2011.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

BALL, Stephen J. **Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe**. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 7º ed. Vozes. Petrópolis. 2000.

BARROSO, João. **O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal**. In: FERREIRA, Naura Syria Carrepeto. (org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios** 5º ed. São Paulo. Cortez, 2008.

BEZERRA, Aldenice Alves. Modalidade de provimento do dirigente escolar: mais um desafio as políticas da educação municipal. Disponível em: www.anpae.org.br/congressoantigossimposio/2007/13pdf. Acessado em: 24 de junho de 2011.

BONETI, Lindomar Wessler. **As políticas Educacionais, a gestão da escola e a exclusão social**. In: FERREIRA, Naura Syria Carrapeto, AGUIAR, Márcia Ângela da S.(orgs). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromisso**. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BUFFA, Ester. **Educação e cidadania burguesa**. In: BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel, NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?**. 7º ed. São Paulo, Cortez, 1999.

BRUNO, Lúcia. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**.9ª ed. Petrópolis. RJ: Vozes.2009.

BRASIL. Constituição Federal (1988): República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____.Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares** – Brasília-DF. Novembro de 2004.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Resultados do Censo 2010. Disponível em: www.ibge.gov/home/.../noticia_visualiza.php/.

CALDAS, Edla Cristina Rodrigues. **Gestão Escolar e Participação da Comunidade – Zonas Leste de Manaus**. 2009. 106 f. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas- AM.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil: Leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. **Governamentalidade neoliberal, Teoria do capital humana e Empreendedorismo**. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaorealidade>. Acesso em: 15/08/2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas**. In: FERREIRA, Naura Syria Capareto, AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7º ed. SP: Cortez, 2009.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 6º ed. São Paulo: Cortez. Niterói, Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense. Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009.

DELORS, Jacques. (org.) **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da Educação Escolar**. Brasília: Universidade de Brasília. Centro de Educação a Distância, 2006.

ENGUITA, Mariano Fernandez.. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**: Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: ARTES Médicas. 1989.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro.** Revista da Faculdade de Educação. Vol. N. 01. São Paulo. Jan./Jun. 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Galdêncio. **O enfoque materialista histórico na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A produtividade da escola improdutivo: um (re) exame das relações entre a educação e a estrutura econômico-social capitalista.** 3º Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GARBIN, Tereza, ALMEIDA, Janaina. **Gestão Escolar Democrática: Limites e possibilidades – Uma discussão sempre necessária.** Disponível em <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portal/pde>. Acesso em: 15/08/2010.

GADOTTI, Moacir. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Fundamentos para a sua realização:** In. GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (orgs). **Autonomia da Escola: princípios e propostas.** 3º ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da escola cidadã; v.1)

GATTAI, Silvia. **Modelo de competência e educação corporativa.** Disponível em: <<https://www.metodista.br/...educacao.../modelo-de-competencias>> : acesso em: 19 maio de 2010.

GENTILE, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário.** In: SILVA, Tomaz Tadeu, GENTILI, Pablo (orgs). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** CNTE. Brasília. 1996.

GRAMSCI, António. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 3ª Ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e participação sociopolítica.** 3º ed. SP, Cortez, 2007.

GUARESCHI, Pedrinho. **A Sociologia crítica: alternativas de mudança.** 60. ed.- Porto Alegre: Mundo Jovem, 2007.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática.** Campinas, SP. Editora Alínea, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão.** In: FERREIRA, Naura Syria Carrapeto (Org).

Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 5º ed. SP: Cortez, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**, 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; Toschi, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização.** 7º ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5º ed. Revista e ampliada. Goiânia, 2008.

LÓPEZ-RUIZ, Oswaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais.** Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

LUSTRI, D, MIURA, I.K, TAKAHACHI, S. **Gestão do conhecimento desenvolvendo competências.** Disponível em: <www.cohros.com.br/artigos/2.pdf> acesso em: 19 maio de 2010.

LUCE, Maria Beatriz, MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso. **Gestão Democrática Escolar.** Disponível em <[www.portaleducao.com.br/...gestão democrática escolar](http://www.portaleducao.com.br/...gestão_democrática_escolar)>. Acesso em: 14/08/2010.

LUCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos da gestão educacional.** 3º ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** 4º ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.

_____. **Liderança em gestão escolar.** 2º ed. Petrópolis. Rio Janeiro: Vozes, 2008.

_____. **A gestão participativa na escola.** 4º ed. Petrópolis. Rio Janeiro: Vozes, 2008.

MARX, Karl. **O capital:** livro I, 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1998.

MANAUS-AM. Lei Orgânica do Município de Manaus, de 05 de abril de 1990.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Regimento das Escolas da Rede Municipal de Ensino.

_____. Diário Oficial do Município de Manaus. **Decreto 0090, de 04 de maio de 2009. Modifica o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação.**

MAIA, Graziela Zambão Abdian. **As publicações da anpae e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil**. Disponível em: <www.anpae.org.br> . Acesso em: 15/08/2010.

MAIA, G.Z.A; MACHADO, Lourdes Marcelino. **A evolução do conhecimento em administração da educação no Brasil: suas raízes e processos de constituição teórica-** 2003. Disponível em: <www.anped.org.br/26trabalhos/grazielazambaoabdianmais.rtf>. Acesso em: 10/09/2010

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **A fábrica como espaço educativo**. - São Paulo: Scortecci, 2006.

_____. **A qualidade como construção social e os desafios da educação**. Amazônida. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Ano 06, N.02, Jul/Dez, 2001.

_____. **A competência e a qualificação: conceitos historicamente construídos para atender interesses de classe**. Disponível em: <www.anped.org.br/reuniões/26/> acesso em: 19 maio de 2010.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo., EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, 1976 reimpressão.

NUNES, Terezinha de S. Ferraz. Educação Profissional à luz do modelo de competências: sob o olhar docente. Disponível em: < www.anped.org.br/reuniões/30ra/Trabalhos/GT-3632-int.pdf> acesso em: 19/05/2010.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e educação**. In: GOMES, Carlos Minayo. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4º Ed. São Paulo. 2002.

OLIVEIRA, D.A. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 9º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola**. In: OLIVEIRA, D.A. e ROSAR, M.F.F. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

OLIVEIRA, Dalila; BARTOLOZZI, Eliza. **Gestão democrática do ensino público**. In: DUARTE, Adriana M. C.; DUARTE, Marisa R. T. **Termos da legislação educacional brasileira**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. CD-ROM.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1986.

_____. **Eleição de diretores: a escola pública experiente a democracia**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996. In: PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração colegiada na escola pública**. 4º ed. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Editora Ática. 3º 2008.

_____. **Administração escolar: Introdução crítica.** 15º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

ROMÃO, José Eustáquio, CISESKI, Ângela Antunes. **Conselhos de Escola: coletivos isintituintes da Escola Cidadã.** In: GAGOTTI, Moacir, ROMÃO, José Eustáquio (Orgs). **Autonomia da Escola: princípios e propostas.** 3º ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

ROMÃO, José Eustáquio. **Gestão Democrática do Ensino Público: condição da reforma educacional brasileira.** In: GAGOTTI, Moacir, ROMÃO, José Eustáquio (Orgs). **Autonomia da Escola: princípios e propostas.** 3º ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

ROCHA, Manoel José Fonseca. A associação de pais e professores e a gestão democrática na escola. Disponível em: <www.unirevista.unisino>. Acesso em 20/09/2010.

RAMOS, Cosete. **Pedagogia da qualidade total.** Rio Janeiro: Ed. Qualitymark. 1994.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educação Pública: um modelo ameaçado.** In: SILVA, Tomaz Tadeu, GENTILI, Pablo (orgs). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** CNTE. Brasília. 1996.

SILVA, Gregório da Silva. **Os centros de excelência profissionais: o discurso sobre uma proposta para a educação de qualidade total no estado do Amazonas.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia.** In: GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação.** 3º Ed. Vozes. Petrópolis. 1995.

SILVA JÚNIOR, C. A. da. **Espaço da administração no tempo da gestão.** In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Org). **Política e gestão da educação: dois olhares.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 199-211.

SOUSA, Eda Castro Lucas de. **Gestão de organização de aprendizagem.** Brasília: Sesi-DN – Modulo V, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola.** São Paulo: Editora Nacional, 1975.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização.** 19ª ed. São Paulo. Libertadora editora, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico: Novas trilhas para a escola.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, Fonseca, Marília (orgs). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para as escolas.** Campinas – SP: Papyrus, 2001.

APÊNDICES

- A- Roteiro de entrevista para os gestores e professores das escolas do município de Manaus
- B- Roteiro de entrevista para os pais ou responsáveis dos alunos

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERA DO AMAZONAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS GESTORES E PROFESSORES ESCOLARES

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Formação Acadêmica: _____ Pós-Graduação: _____

Idade: _____

Tempo de atuação na gestão da escola: _____

- 1 Como você vê a gestão democrática do ensino público na atualidade?
- 2– Você acredita ser possível a gestão democrática na educação pública? E no estado do Amazonas?
- 3 Como você percebe a gestão democrática adotada pelo município para a escolha de gestores?
- 4 Você conhece documentos legais que normatizam a escolha dos gestores das escolas públicas do município? Quais são?
- 5 A formação de colegiados nos sistemas de ensino é uma forte expressão de modelos de gestão democrática. Existe na escola em que você atua a presença de colegiados? Quem são as representações que o compõe? Qual o poder de decisão e o que podem decidir?
- 6 O Projeto Político Pedagógico é apontado como uma expressão coletiva do esforço da comunidade escolar na busca de sua identidade e, nesse sentido, uma das principais expressões da autonomia escolar na busca de objetivos comuns. Aqui na escola tem PPP? Quais são as diretrizes estabelecidas por ele junto a escola?
- 7 Quais os mecanismos de acesso e participação da comunidade escolar na gestão da escola?
- 8 Quais as dificuldades de participação da comunidade escolar na gestão da escola?
- 9 Qual o seu entendimento sobre Gestão da Qualidade Total na educação?

10 Que orientações as escolas do município têm recebido sobre esse modelo de GQT?

11 Na sua visão as escolas do município têm se preocupado com a formação de seus educandos para o mercado de trabalho ou para a formação integral do sujeito?

12 Que influências o sistema capitalista tem exercido sobre o processo educacional brasileiro?

13 Nas escolas do município de Manaus como essa influência é exercida?

APÊNDICE B**UNIVERSIDADE FEDERA DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PAIS****IDENTIFICAÇÃO****Nome:** _____**Nível de Escolarização:** _____**Data de Nascimento** _____

- 1 No seu entendimento o que é gestão democrática?
- 2– Como você vê a gestão democrática da escola do seu filho?
- 3 O que seria participar da gestão da escola do seu filho?
- 4 Por que a gestão democrática é um processo de aprendizagem coletiva?
- 5 O que é conselho escolar?
- 6 Como são escolhidos os representantes dos conselhos escolares da escola de seu filho?
- 7 Como o conselho escolar pode atuar na escolha das diretrizes escolares e no processo de implantação da gestão democrática?
- 8 A escola para os pais é?
- 9 Com gostaria que fosse a escola de seu filho?
- 10 Costumam visitar a escola de seu filho?
- 11 Como são recebidos na escola?
- 12 Conhecem a equipe gestora da escola?
- 13 Citar motivos que dificultam a vista na escola
- 14 Na sua visão as escolas do município tem se preocupado com a formação de seus educandos para o mercado de trabalho ou para a formação integral do sujeito?
- 15 Que influências o sistema capitalista têm exercido sobre o processo educacional brasileiro?

