

DELARIM MARTINS GOMES

**GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR EM CUIABÁ:
ESTUDO DE CASO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
2006**

DELARIM MARTINS GOMES

**GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR EM CUIABÁ:
ESTUDO DE CASO**

Tese de doutorado apresentada à banca examinadora da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Orientador: Professor Livre-Docente Paschoal Quaglio

MARÍLIA – SP

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO

2006

DELARIM MARTINS GOMES

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR EM CUIABÁ:
ESTUDO DE CASO

Tese apresentada para defesa, em Marília, aos 7 de abril de 2006, à banca examinadora:

Prof. Dr. Paschoal Quaglio (orientador)

Prof^a Dra. Ana Clara Bortoleto Nery

Prof^a Dra. Hélia Sonia Rapahael

Prof^a Dra. Artemis Augusta Mota Torres

Prof. Dr. Pedro Ganzeli

Aos meus pais (papai, *em memória*) que,
com sabedoria, criaram condições
para que os filhos aprendessem
a viver com dignidade.

AGRADECIMENTOS

Um evento é a simples aparência de intrincada trama de relações, muitas delas desconhecidas ou insuficientemente aquilatadas pelos atores-autores das cenas finais. Com esta tese não foi diferente. Como avaliar a influência de todos que, no percurso da minha existência, a tornaram possível através de inúmeras contribuições que, tais como os fios de uma corda, pequenos e frágeis na sua singularidade, na torção da vida, me permitiram chegar aonde jamais ousara sonhar. Manifesto, a todas, minha gratidão.

Dentre as numerosas pessoas que, mais proximamente, contribuíram para que esta pesquisa se tornasse possível, agradeço:

ao Prof. Dr. Paschoal Quaglio – o qual, no momento em que minha vontade de saber, de modo formal, foi abalada com a não aprovação do primeiro projeto de pesquisa que apresentei, aceitou-me como aluno especial e, posteriormente, como orientando – por me ter oportunizado a abertura do portal do doutoramento;

à Prof^a Ms. Maria Urbana da Silva – colega de tantas jornadas de pensar e fazer educação, na perspectiva da escola reflexiva, mesmo antes que conhecêssemos as especificidades teóricas dessa perspectiva educacional e, ainda, amiga que não teve dúvidas em emprestar-me carro, a cada 15 dias, para que eu pudesse vir a Marília – pela amizade;

à Prof^a Ms. Luzia Guimarães – a qual, em um momento tempestuoso da vida, no qual, após trinta anos dedicados a uma instituição ao ver-me compelido a procurar novos caminhos, concedeu-me a oportunidade de trabalho e, conjuntamente, a possibilidade de continuar o doutorado – pelo apoio;

ao Alceu e Roseli Vidotti; Nivanda e Índio Araújo; Maria Hedvigés Silva e Silvânia Rocha – alguns deles educadores, com os quais há 11 anos percorro caminhos; todos, amigos que têm sido presença atenciosa e estímulo constante à superação das “pedras no meio do caminho” – por estarem sempre por perto;

às professoras e professores do programa de pós-graduação por haverem contribuído com o melhor de si para que, a cada disciplina, novas janelas de oportunidade de saber me fossem abertas – pelo compromisso com o conhecimento;

aos colegas de curso – pela multifacetada visão do saber que tornaram possível, nas divergências e congruências de idéias e, ainda, pela convivência gostosa – pela saudade que irei sentir;

às fontes de informação – pessoas que em situações, usualmente adversas, são gestoras de situações educativas e que se dispuseram a, ante urgências inúmeras, “criar tempo” para oportunizar que eu me constituísse como pesquisador – pela contribuição inestimável;

à Missão Salesiana de Mato Grosso, Unirondon e Unesp – instituições fundamentais na minha formação, no meu trabalho e naquilo que tento saber – pelo suporte material e intelectual;

a Deus – começo e fim – pelo sustento ao meu caminhar.

Resumo

Esta é uma pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso, na qual a coleta de dados se deu, principalmente, através de entrevistas semi-estruturadas e, complementarmente, mediante observações em campo e análise de documentos. Uma vez preparados, os dados foram tratados através da análise léxica e análise de conteúdo – em procedimento sequencial, recorrente e complementar – a fim de investigar, com lastro em aspectos da teoria geral do estado, a gestão democrática da escola municipal cuiabana, de 1993 a 2004, com contextualização, por meio de consulta bibliográfica, com o período de 1986 a 1988, no qual a rede municipal passou por uma experiência, convenientemente, denominada de protodemocracia. No segundo período, constituído como foco da pesquisa, examina-se a primeira e a segunda leis municipais de gestão democrática e, ainda, as práticas supostamente democráticas, na escola pesquisada, tendo como referência a *gramática da democracia* e os próprios estatutos legais. Adicionalmente, procura-se avaliar se a gestão democrática, supostamente já estabelecida, é, também, democratizante na perspectiva de fazer emergir o *cidadão educado*. Conclui-se que, embora o ponto de partida haja sido a democracia inexistente, passando pela protodemocracia e, há já um decênio, pela gestão democrática, o estágio a que se chegou é, predominantemente, o da democracia formal e não o da democracia substancial; trata-se, portanto, de uma gestão democrática insuficiente, quer porque os dispositivos legais não se efetivaram com consistência, quer porque a educação de qualidade é, ainda, uma promessa. No entanto, propõe-se que tal como a democracia não foi feita para eleger os melhores governantes, mas para impedir que os piores se perpetuem no poder, assim, a gestão democrática, possivelmente não tenha por objeto a construção da melhor escola, mas a resistência ao descaso político que perpetua a escola ruim.

Palavras-chave:

Educação; Escola; Gestão democrática da escola; Administração escolar; Educação municipal cuiabana.

Abstract

This is a qualitative research, in the modality of case study, in which the data gathering was collected through semi-structuralized interviews and, complementarily procedures by means of field observations and analysis of documents. The data was prepared and carried out through the lexical and content analysis – in sequential, recurrent and complementary procedure. This study aimed to investigate, based on the aspects of the general theory of the state, the democratic management in municipal school of Cuiabá, during the periods of the years 1993 to 2004, with a contextualization by means of bibliographical survey, to the period of 1986 to 1988, in which the municipal school system passed for an experience, conveniently, called of protodemocracy. In the second period, consisting as focus of the research, the first and the second municipal laws of democratic management were examined and also, the supposedly democratic practices in the searched school, having as reference the *grammar of the democracy* and the proper legal statutes. Additionally, it was evaluated the democratic management, supposedly established, it is, also, democratsating in the perspective of making to emerge the *educated citizen*. It was concluded that, even the starting point had been the inexistent democracy, passing for the protodemocracy and the existence of one decade for the democratic management, the phases of it, is predominantly, of the formal democracy and not the substantive democracy. It is understood as an insufficient democratic management, because the democratic laws had not been accomplished with consistency, and also the education of quality is, still, a promise. However, such is considered that as the democracy was not created to choose the best governing, but to hinder that the worse ones perpetuate in the power, thus, the democratic management, possibly does not have for object the construction of the best school, but the resistance to the indifference political procedures that has been perpetuating the bad school.

Keywords:

Education; School; Democratic management; School administration; Municipal school of Cuiabá.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sinopse das observações realizadas.....	25
Quadro 2 – Discriminação das entrevistas	34
Quadro 3 – Comparação entre verbalização e transcrição.....	37
Quadro 4 – Escolas Analisadas por <i>República de Crianças</i>	89
Quadro 5 – Fóruns regionais de revisão da lei de gestão democrática	113
Quadro 6 – A vontade do povo prevalece	114
Quadro 7 – Conteúdos das duas leis de gestão democrática.....	115
Quadro 8 – Competências da Assembleia Geral Comunitária.....	117
Quadro 9 – Princípios da gestão democrática.....	119
Quadro 10 – A eleição nas leis de gestão democrática.....	121
Quadro 11 – Lei 4.120 a cisão das funções técnico-administrativa e de formação-educação...	122
Quadro 12 – A percepção do pessoal da escola em relação aos pais.....	135
Quadro 13 – A percepção do pessoal da escola em relação aos alunos.....	136
Quadro 14 – A percepção do futuro para a escola	183
Quadro 15 – Finalidades da educação	195

LISTA DE FIGURA, TABELAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Categoria “Valores democráticos”	43
Tabela 1 – Indicadores de alfabetização da população cuiabana acima de dez anos	95
Tabela 2 – Votos válidos na eleição para diretor do Ranulpho – 2004	154
Gráfico 1 – Administração X Gestão	61
Gráfico 2 – Quantidade de palavras em cada entrevista	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGC	–	Assembléia Geral Comunitária.
Ande	–	Associação Nacional de Educadores.
Anpae	–	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação.
ANPEd	–	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
CD	–	Compact Disc.
CEC	–	Conselho Escolar Comunitário.
Cedes	–	Centro de Estudos Educação e Sociedade.
CES/CNE	–	Câmara de Educação Superior/Conselho Nacional de Educação
CME	–	Conferência Municipal de Educação.
C.O.	–	Comentários do Observador.
Consed	–	Conselho Nacional de Secretários de Educação.
DATAESCOLABRASIL	–	Banco de Dados das Escolas Públicas Brasileiras.
EMEB	–	Escola Municipal de Educação Básica.
FNDE	–	Fundo Nacional de Educação.
Fuefum	–	Fundo do Ensino Fundamental e Médio.
Fundef	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
Funed	–	Fundo Único Municipal de Educação.
Fundescola	–	Fundo de Desenvolvimento da Escola.
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
INEP	–	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”.
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LP	–	Low Player.
MR8	–	Movimento Revolucionário Oito de Outubro.
PABAEE	–	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar.
PMC	–	Prefeitura Municipal de Cuiabá.
PDE	–	Programa de Desenvolvimento da Educação.
PDDE	–	Programa Dinheiro Direto na Escola.
SAEB	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica.
SEB/MEC	–	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.
SENAC	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
SIDRA	–	Sistema IBGE de Recuperação Automática.
SME	–	Secretaria Municipal de Educação.
SP	–	Standard Player.
UFMT	–	Universidade Federal de Mato Grosso.
Undime	–	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação.
UNESP	–	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
UnibibliWEB	–	Banco de dados das Bibliotecas das Universidades Paulistas.

SUMÁRIO

Apenas quem parte, chega	11
1 A Arquitetura do caminho	16
1.1 Campo, objeto e objetivos da pesquisa	17
1.2 Instrumentos de coleta de dados	21
1.3 A Coleta de dados	29
1.4 A preparação dos dados.....	35
1.5 A análise dos dados	39
2 O que pode ser dito, o pode ser claramente	45
2.1 O estado da questão	46
2.2 Administração ou gestão?	61
2.3 Gestão Democrática. Mas de qual democracia?.....	73
2.4 O alvo desta pesquisa: a educação escolar.....	82
3 Gestão democrática na escola: itinerários da democracia	88
3.1 A Democracia direta em escolas	88
3.2 A Gestão democrática por decreto	93
3.3. Leis da gestão democrática	108
4 Gestão democrática: do discurso formal à contradição da prática	125
4.1 A Escola Pesquisada	125
4.2 A gramática da democracia na escola pesquisada	128
4.3 Na prática, a teoria é frágil.....	162
5 Gestão democrática: visão de futuro	171
5.1 Escola sem futuro	171
5.2 Educação: melhor, mas não boa	189
Da democracia inexistente à democracia insuficiente	201
Referências	215
APÊNDICES	221
ANEXOS	221
ANEXOS	222

Apenas quem parte, chega

Pesquisas não são feitas ao acaso. Há circunstâncias e interesses que vinculam o pesquisador ao campo pesquisado. Ambos, campo e pesquisa, não são construtos neutros; interesses vários os constroem, recortam, transversalizam e sustentam. Há 25 anos, envolvo-me com a coordenação ou direção de unidades ou sistemas escolares. Em 1992, defendi a dissertação *Homem: objetivação de uma sujeição*, com fulcro em Michel Foucault, na qual examinei a rede disciplinar em internatos religiosos masculinos que administram a construção de um cidadão de dois mundos, indivíduo caridoso e dócil, aqui e agora, com o fito de reservar-se um lugar no porvir eterno. Em 2001 apresentei, ao concluir um programa *lato sensu* em gestão educacional, a monografia, mais tarde convertida em livro, sob o título *Competências e habilidades do diretor*. Com aproximações diversas, posso afirmar que a gestão sempre foi o meu campo de pesquisa.

Por outro lado, talvez haja certa magia, através da qual os temas escolhem seus pesquisadores. De fato, ao apresentar meu primeiro projeto ao programa de doutorado da UNESP, sobre metacognição, tinha o intuito de palmilhar outras sendas em outros campos. O projeto valeu-me apenas certa frustração e a matrícula como aluno especial. No decurso do primeiro ano, as questões sobre gestão, outra vez, enredaram-me. O resultado dessa reconquista é o que ora apresento. À partida, o horizonte eram as funções do diretor democrático. Nas idas-e-vindas do refletir, intuições iniciais foram modificadas e, até, abandonadas. O resultado final, parece-me, alargou a visão ao passar da figura funcional para a figura organizacional: a gestão democrática na escola pública.

Chegar, para aqueles que partem, é sempre muito bom; às vezes, chegar tem significados especiais. Enquanto realizava a segunda observação, na escola pesquisada,

constatei dois grupos de crianças que jogavam figurinhas. Tratava-se de superpor várias figurinhas e bater sobre elas com uma ou as duas mãos unidas em concha; as que viravam eram ganhas pelo jogador. Quis saber o nome – “bafo”, responderam-me. Surpresa! Nome e regras eram idênticos aos de quando, em 1961, numa escola rural multiseriada, em Presidente Prudente, iniciei minha vida de estudante em escolas formais, inscrito na segunda série (a professora, não sei se, na cidade, havia uma diretora, achou, que a “leitura e as contas que eu sabia de casa”, equivaliam à primeira série). Nas memórias ensejadas pelo jogo de figurinhas, dei-me conta de que meu ponto de partida fora a escola pública, trocada, na quarta série, pela escola particular, na qual permaneci até o mestrado. Agora, no último degrau do ensino formal, novamente, sou aluno de escola pública, pesquisando uma escola pública. Há, com certeza, uma gostosa emoção quando se constata que o lugar a que se chega, após muito caminhar, é, de certa forma, o lugar de onde, há tanto tempo, se partiu. Tenho a expectativa de que os resultados a que cheguei e que, a seguir, apresento, contribuam para que outros educadores se questionem sobre a escola pública que temos e, nas respostas, encontrem caminhos para realizar uma escola melhor do que aquela que temos, sobretudo na educação básica.

Uma pesquisa guarda certa semelhança com viagens exploratórias. Por exemplo, pode-se pensar numa expedição ao Pólo Norte. Após decidir-se ao empreendimento, o explorador examina as possíveis rotas de conquista do seu intento, mune-se dos equipamentos adequados, revisa o estado dos aparelhos, reajusta-lhes a mira... Toda essa azáfama não tem as emoções da viagem, mas esta não seria bem sucedida sem o preparo minucioso. Com este propósito, escrevi o capítulo sobre a metodologia. Como não é a pesquisa em si, até a forma final do texto, já foi apêndice, terceiro capítulo e, agora, embora não esteja certo de que tenha sido a melhor escolha, é o capítulo que, para o leitor, inaugura o percurso narrativo.

O expedicionário, ao partir, carrega consigo relatos de investigadores que o precederam, a fim de, entre outras coisas, identificar marcos já estabelecidos, rotas já percorridas, mas, também, para tentar sendas alternativas e, até mesmo, propor questões ainda não formuladas. *O estado da questão*, primeiro tópico do segundo capítulo reporta, sinteticamente, as conquistas dos que, antes de mim, perfizeram itinerários semelhantes. No percurso rumo ao Norte, o explorador precisa transpor enganosos *icebergs*: eles não são apenas o que se vê ao primeiro olhar; sob a superfície das aparências, ocultam o que são, mas não parecem ser – obstáculos fatais ao navegador desavisado. Para obviar fatalidades, escrevi *administração ou gestão*, tópico elucidativo de conceitos aparentemente idênticos, mas que, como aponto, cristalizam formas de vidas embasadas em ideologias que se contrapõem. Comprovei, inclusive, que os dois termos têm datação diferenciada no uso discursivo em educação. Nos obstáculos da expedição, o explorador apreciará quanto é útil valer-se de seus patrocinadores ou do apoio em terra. Nessa perspectiva escrevi *Gestão democrática. Mas, de qual democracia?*, tópico no qual apresento os patrocinadores teóricos da vontade de saber que me impeliu ao campo que pesquiso. Portanto, foi a partir do estado da questão, da elucidação de conceitos e da constituição de suportes teóricos que pude enunciar, no último tópico do segundo capítulo, o *alvo da pesquisa: a educação escolar*, ou seja, investigo a gestão democrática como possibilidade de fazer avançar a qualidade da educação na escola.

Para continuar com a imagem do explorador, o terceiro capítulo pode ser afigurado ao trânsito por região muita próxima ao ponto de destino, na qual o pesquisador reconhece as conquistas já alcançadas pelos que o precederam e delas se acerca, para, uma vez mais, certificar-se, nos marcos já fincados, que não se equivocou de rota. Essa é a visada de *a democracia direta em escolas*, no qual, além de mostrar que as idéias e práticas de gestão democrática na escola já se encaminham para o bi-centenário, sumario os resultados de outra pesquisadora para propor que, a escola comum, adotante da democracia indireta, pode melhor

definir a sua identidade democrática no estudo comparativo com essa escola outra, constituída a partir de outra democracia. Considero *gestão democrática por decreto* o último marco do já explorado; item no qual reporto as pesquisa de uma experiência democrática, cujo insucesso, hoje se vê com clareza, estava prenunciado na tortuosidade do viés que a trouxe à luz. Apropriar-me das conquistas dessa pesquisa, para reorganizá-las segundo os propósitos da exploração que empreendi, foi fundamental para enunciar algumas das conclusões a que cheguei. No último item do capítulo – *leis da gestão democrática* – opero o transcurso do já-pesquisado para o ainda-não-pesquisado a fim de enunciar os avanços e equívocos do suporte legal da gestão democrática da escola municipal cuiabana.

O quarto e quinto capítulos reportam a pesquisa realizada. Em a *escola pesquisada*, à semelhança do explorador que, de um ponto de observação, se extasia ante a paisagem que, por tanto tempo fora apenas conjecturas e, agora, se oferta plenamente ao seu olhar, contextualizo, histórica e socialmente, a escola que me foi campo de pesquisa. Em a *gramática da democracia na escola pesquisada* cumpro uma promessa do segundo capítulo: utilizar, efetivamente, os referenciais teóricos para a análise do objeto de pesquisa. Concluo o quarto capítulo com *na prática, a teoria é frágil*, item no qual proponho que os documentos que, pretensamente, deveriam teorizar a escola caracterizam-se, mais propriamente, como retórica, no máximo formuladora de boas intenções, não sendo, porém, um pensar sobre o quefazer educativo e o fazer não teorizado é, segundo o que proponho, fazer fragilizado.

No quinto capítulo, continuo a perspectiva do que o precede, para investigar, em *escola sem futuro* as possibilidades de que a gestão democrática possibilite a existência da uma escola que supere, pela existência, a insistência no mesmo, como possibilidade de que, mediada pela gestão democrática, a escola deixe ser o que é e não quer ser, para ser o que deseja, mas ainda não é. Em *educação melhor, mas não boa*, talvez com excessiva dureza, proponho que, atualmente, o estado de coisas da educação básica reserva, em geral, à escola

pública de ensino fundamental apenas a possibilidade de ser melhor entre escolas de segunda categoria. Concluo com a constatação de que essa escola conduziu-se, e aos que a freqüentam, da democracia inexistente à democracia insuficiente. Apesar disso, manifesto a crença de que a gestão democrática é uma forma de resistência ao descaso com que os órgãos centrais ou os organismos políticos tratam a educação.

Espero, leitor, que a leitura lhe torne possível compartilhar essa crença e, talvez, contribuir para fazer avançar o conhecimento sobre a gestão democrática da escola municipal cuiabana, pois pensar o que se faz ou se vai fazer é uma boa maneira de agir corretamente.

Boa viagem!

1 A Arquitetura do caminho

Dê-me um ponto de apoio e moverei o mundo.
Atribuída a Arquimedes

Esta é uma pesquisa qualitativa, na qual há que se considerar o envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo, seja no transcurso das observações ou entrevistas, na interpretação dos dados ou mesmo quando, no *hall* da escola pesquisada, aparentemente nada fazia a não ser esperar para ser atendido. Nessas situações, o pesquisador vê-se obrigado a lidar com complexas questões relativas à *objetividade-participação*. Tomar como objeto de estudo situações e relações nas quais se é sujeito talvez possa parecer similar à tentativa do olho olhar a si mesmo; ou seja, a impossibilidade do olhar voltar-se sobre o olho que o possibilita não seria a mesma do pesquisador-participante, de – pelas suas pré-concepções, relações e intenções – ver, cientificamente, o pretense objeto de estudo do qual, ele mesmo, é parte? Não ocorreria nessa situação o que Maturana (1995, p. 63), com argúcia, expressa na fórmula: o pesquisador *não veria que não vê?*

É a questão axial sobre o próprio estatuto da cientificidade das ciências humanas, que, embora amainada nos debates acadêmicos, provavelmente tenha sido solucionada mais no nível da prática do que da teoria. Não cabe, no presente trabalho, tomar parte nesse embate, mas não ignorá-lo é, com certeza, condição necessária para minimizar os riscos da total subjetivação do objeto de estudo. De resto, tal qual o olho pode observar a si mesmo através de um espelho, a tradição da pesquisa qualitativa, em educação, já estatuiu alguns procedimentos que auxiliam o pesquisador a realizar o processo de distanciamento das relações intersubjetivas que toma como objeto de estudo, mesmo que delas faça parte.

Esse processo de *estranhamento* (André, 2000, p. 48), para a consecução do necessário

rigor, é facilitado pela busca de informações junto a sujeitos diversos (alunos, pais, professores, gestores...), pela variação dos instrumentos de coleta de dados e conseqüente diversidade de informações (documentos, observações, entrevistas...) e pelas diferentes perspectivas de interpretação dos dados (filosófica, sociológica, pedagógica...). Enfim, neste capítulo descrevo o percurso intelectual que realizei para me apropriar de instrumental adequado à realização da pesquisa, com qualidade científica.

1.1 Campo, objeto e objetivos da pesquisa

Em 2003, ano no qual me defini pela presente investigação, completou-se o primeiro decênio da gestão democrática nas escolas municipais de Cuiabá, inicialmente sob a égide da Lei n. 3.201, de 10 de novembro de 1993, e, a partir de 16 de novembro de 2001, sob os ditames da Lei n. 4.120. Aparentemente, dez anos é breve lapso em educação. No entanto, foi decurso temporal suficiente para a revogação do primeiro dispositivo legal, por lei sucedânea, sem que, para esse período, haja sido realizada uma única pesquisa científica sobre a gestão da escola pública municipal cuiabana. Tratava-se, ainda, de espaço/tempo não pesquisado, ao menos no que se refere a publicações, dissertações ou teses defendidas. Portanto, esse período – 1993 a 2004 – constitui o recorte temporal desta pesquisa.

Torres e Garske (2000), ao examinarem a gestão em escolas da rede estadual de Mato Grosso, denunciaram a quase exclusividade, quanto à gestão, de estudos com enfoque macroestrutural; mesmo importantes, há grande necessidade de pesquisas que “priorizem a explicitação dos problemas do cotidiano escolar” (p. 69), lá, onde as convicções pessoais se materializam em práticas, a fim de robustecer o participativo e desvelar/denunciar o autoritarismo.

Esta pesquisa, ao dirigir seu foco investigativo exatamente ao cotidiano escolar, visa prover resposta a essa urgência, de resto, igualmente apontada por Silva Junior (2001), o qual, ao tratar da administração/supervisão, no contexto da escola pública, constata a precariedade da pesquisa sobre essa temática na universidade brasileira, de modo geral, e, especificamente, no dia-a-dia da escola paulista¹ que caracteriza como espaço “não-pesquisado” (p. 92), para concluir que “a administração como objeto de estudo não chega a sofrer a investigação e análise que possibilitariam a revisão crítica de seu significado” (p. 102).

As escolas municipais, em Cuiabá, ultrapassam uma centena de unidades. Provavelmente, mesmo ao pesquisador experiente, tratar-sei-a de universo demasiadamente amplo se se propusesse investigar-lhes a gestão. Dada a minha situação de neófito em pesquisa de campo, decidi-me pelo estudo de caso, pois para Bogdan e Biklen (1994, p. 89)

Não é por acaso que a maioria dos investigadores escolhe, para o seu primeiro projecto, um *estudo de caso*. [...] Os estudos de caso podem ter graus de dificuldade variável; tanto principiantes como investigadores experientes o efectuam, apresentando como característica o serem mais fáceis de realizar do que os estudos realizados em múltiplos locais simultaneamente ou com múltiplos sujeitos (Scott, 1965). Comece por um estudo de caso. Tenha uma primeira experiência gratificante e prossiga, se assim o desejar, para estudos mais complexos. [grifo do autor].

O campo da pesquisa restringe-se, pois, à escola Ranulpho Paes de Barros², escolhida porque, na opinião informal dos responsáveis pelo desenvolvimento da Gestão Escolar, na Secretaria Municipal de Educação, corroborada pelo colegiado de diretores das escolas municipais (região Oeste), é uma escola que efetuou avanços significativos na realização da gestão democrática. Interessava-me investigar uma experiência exitosa porque, como, há cerca de uma década, reconhecia Charles Patterson, ancorado em Dewey, ao prefaciar *Escolas Democráticas*³, se o ideal da escola democrática pode parecer remoto, e, até mesmo, ilusão grotesca, é também verdade que, cada vez mais, esse ideal impregna as escolas públicas e

¹ Se o cotidiano da escola do estado no qual se encontra boa parte da elite universitária do país é pouco pesquisado, pode-se imaginar a ausência de pesquisa do cotidiano escolar em outros estados.

² A seguir referenciada apenas por Ranulpho.

³ O livro é uma coletânea de relatos de gestões bem sucedidas em escolas norte-americanas.

pesquisar a gestão em uma escola supostamente democrática, para identificar as conquistas de seus educadores e os obstáculos ainda não superados, reforça “a sabedoria de lutar pelo ‘ideal’” (APPLE e BEANE, 2002, p. 7).

No presente, a escola está em mudança ou precisa mudar com urgência. Creio que a qualidade pedagógica da escola depende, em larga escala, da qualidade da gestão e isto é mais facilmente percebido nos momentos de turbulências do que nos momentos de calma. As mudanças trazem, consigo, certas turbulências. Talvez seja este um dos motivos pelo qual pesquisa realizada sob a orientação da Secretaria Municipal de Cuiabá, para subsidiar os debates sobre a revisão da Lei de Gestão Democrática (PMC⁴, [2001?], p. 6-8), detectou que 89,95% dos professores, 73,73% dos funcionários, 93,75% dos pais e 85,98% dos alunos com 14 anos ou mais, “afirmam que a liderança do diretor é primordial para incentivar a participação da comunidade e obter conquistas de melhorias”.

Contribuir, pois, para elucidar as práticas gestoras ditas democráticas, seus acertos e desacertos, tem dupla relevância social: qualificar a prática democrática da escola representa a educação para práticas democráticas mais amplas, na sociedade, e, também, a sua antecipação, pois “só se educa para a democracia, educando-se pela democracia” (NASPOLINI, 2000, p. 142) e, segundo sentido, qualificar a gestão democrática significa avançar na conquista da, aparentemente cada vez mais distante, qualidade da educação na escola pública, uma vez que a administração autóctone pretensamente tem maior comprometimento com a qualidade local do que a administração exógena. Na verdade, os dois vetores apontam para uma única realidade: avançar na consecução da qualidade da educação como mediadora da qualidade de vida na sociedade.

Ou seja, embora o meu foco investigativo imediato seja direcionado a uma das

⁴ A sigla indica a Prefeitura Municipal de Cuiabá, que é a entrada na referência bibliográfica.

dimensões da educação – a gestão – o que me instiga, mediatamente, é contribuir à identificação de idéias e procedimentos que induzam à realização da educação, com qualidade. Esta é a justificativa social da pesquisa.

Esta investigação – segunda justificativa – intenciona, ainda, contribuir para o robustecimento da pesquisa em educação no Estado de Mato Grosso, reconhecidamente uma região em que pouco se pesquisa nesse campo, de uma maneira geral, e sobre o qual encontrei uma única pesquisa publicada sobre gestão da educação, realizada por pesquisadoras da Universidade Federal de Mato Grosso (TORRES; GARSKE, 2000). Trata-se, pois, sob o rigor da metodologia científica, de adensar o pólo teórico das concepções sobre gestão democrática, na escola municipal de Cuiabá, para, ao ensejar o confronto com a prática, estabelecer um instante de práxis que contribua à superação da prática atual e, possivelmente, induza a futuras reelaborações teóricas, estabelecendo o círculo virtuoso da práxis. Intenta-se, portanto, a elaboração de um saber científico comprometido com a qualidade social, como, de resto, deveria ser todo conhecimento das ciências humanas.

Uma justificativa adicional à realização deste trabalho configura-se no âmbito da qualidade das pessoas (o que se tem nomeado de capital humano). Com efeito, é necessário, mas não suficiente que a lei garanta a gestão democrática. A comunidade escolar e especificamente suas equipes devem estar preparadas para ocupar esse espaço com “compromisso, competência humana, teórica, técnica e política” (Freitas, 2000, p. 52). Se a lei assegura a democracia formal, a gestão democrático-participativa, com qualidade substantiva, requer, ainda segundo Freitas, “competência cognitiva e afetiva, respaldada na internalização de valores, hábitos, atitudes e conhecimentos” (p. 52). Ou seja, a democracia não é possível sem a qualidade das pessoas; pessoas democráticas, de cabeça e de coração. Outro propósito, pois, desta pesquisa é a produção de conhecimento sistematizado, como subsídio à geração dos demais requisitos pessoais necessários à constituição de pessoas

democráticas que compreendam e façam avançar a idéia de que a gestão democrática não é fim, mesmo que tenha havido justificativas históricas para que isso tenha ocorrido em determinado momento. Ela é meio para que o aluno aprenda. Se se convertesse em fim, poderia resolver as questões dos jogos de poder, mas não teria o foco nas questões pedagógicas e a escola arriscar-se-ia a deixar de ser o que deve ser – lugar de aprendizagem – para converter-se em *locus* de jogos de poder.

Se, nos processos industriais, há bastante clareza de que a administração se ordena à eficiência e economicidade produtivas, na escola, nem sempre está claro que tudo o que os gestores fazem – seja cuidar da compra de materiais ou assistir aulas – deve estar focado em assegurar a aprendizagem dos alunos, dos docentes e dos próprios gestores⁵. Examinar o cotidiano escolar para compreender o papel das pessoas no jogo da gestão democrática é uma das linhas que justificam esta pesquisa. Portanto, a grande questão que norteia esta investigação pode ser expressa na seguinte formulação: a gestão democrática da escola municipal cuiabana é, substantivamente, democrática e, ainda, é causa operante da educação de qualidade?

1.2 Instrumentos de coleta de dados

Após haver redigido os dois capítulos subseqüentes, nos quais elaborei um constructo sobre o tema da pesquisa e de posse de algumas definições – a Escola Ranulpho como campo de investigação, a gestão democrática como objeto a ser investigado e o estudo de caso como

⁵ A expressão é uma adaptação da afirmação: “Everything a principal does in a school (whether observing instruction or ordering materials) must be focused on ensuring the learning of students and adults” (NATIONAL ASSOCIATION OF ELEMENTARY SCHOOL PRINCIPALS, [2001?], p. VI).

método de pesquisa – deparei-me com uma questão que, pela quantidade de dúvidas que me assaltaram, suponho ser crucial para todo pesquisador iniciante: como ler a realidade?

A aproximação entre a leitura da realidade e a leitura de um texto ajuda a melhor compreender a primeira. O que é ler um texto? É um processo complexo que envolve, ao menos, três competências: a identificação/decifração dos códigos gráficos, a compreensão do significado do texto e, ainda, a extrapolação, através da qual o leitor opera uma síntese entre o significado do texto e suas próprias experiências para atribuir, ao texto lido, um sentido próprio (no sentido de pessoal) através do qual não apenas lê nas entrelinhas, mas vai além das linhas.

A inexperiência em pesquisa de campo e a estranheza em relação à escola eleita como campo de pesquisa, pois não trabalho na rede municipal de ensino, levaram-me aos textos de metodologia que, à unanimidade, recomendam a entrevista, associada ou não à observação, como técnica adequada para a aproximação inicial ao campo de investigação (BOGDAN E BIKLEN, 1994; CRUZ NETO, 2003; THIOLENT, 2004).

Para familiarizar-me com o campo, decidi anteceder as entrevistas por uma série de observações, nas quais, entre as duas possibilidades extremas apontadas por Cruz Neto (2003, p. 60), com relação à inserção do pesquisador no campo de observação – participação plena e distanciamento total – aproximei-me da segunda, com a ressalva de que distanciamento total em pesquisa qualitativa parece-me tentativa inútil; porém, decidi que minhas interlocuções restringir-se-iam às normas básicas de cortesia para inserção em um grupo social (tais como solicitação de autorização, cumprimentar as pessoas...) e a responder, sem muito me estender, às questões de iniciativa de quaisquer dos integrantes da comunidade escolar.

Tal como a decodificação é o processo pelo qual o aprendiz da leitura identifica uma mancha de tinta como código gráfico e a diferencia de outras manchas apostas no papel, a observação serviu-me como primeiro processo mediador, através do qual, dentre numerosas ocorrências do dia-

a-dia escolar, selecionei algumas, como os códigos gráficos, possivelmente portadoras de significados a serem compreendidos e organizados para interpretar os sentidos da gestão democrática, supostamente realizada; sentidos que, dificilmente, se revelam ao primeiro contato.

Para começar as observações ainda havia uma série de decisões a tomar. Como observar e anotar? E ainda, o que deveria ser considerado *dado*?

Para Vianna (2003, p. 21), as observações podem ser estruturadas ou semi-estruturadas. As primeiras, geralmente ocorrem em laboratório; em relação à segunda, escreve: “As observações de campo são em geral semi-estruturadas, têm lugar em um contexto natural e, na maioria das vezes, não procuram dados quantificáveis, que apenas eventualmente podem ser coletados.” Um possível roteiro de entrevista semi-estruturada, levaria em conta os seguintes elementos: *quem* (integra o grupo); *o que* (acontece no grupo); *onde* (se localiza o grupo); *quando* (o grupo se encontra e interage); *como* (os elementos do grupo se inter-relacionam) e *qual* (“o significado atribuído pelos participantes às suas atividades e os seus [sic] valores e visões de mundo possíveis de identificar no grupo”) (VIANNA, 2003, p. 56-57). O autor considera, ainda, que a observação pode ser causal, formal, naturalista e participante. Define a naturalista, como a “que é feita no ambiente natural, como diz o seu próprio nome, e não procura manipular, modificar ou mesmo limitar o meio ou os comportamentos dos participantes. Há observação e registro do que efetivamente ocorre.” (VIANNA, 2003, p. 48).

Quanto ao registro das observações, para Holly, pode ser efetuado de cinco maneiras, não excludentes entre si⁶. Optei por realizar um registro etnográfico, que se caracteriza pela

⁶ A afirmação da autora refere-se às possíveis observações do professor sobre o próprio trabalho. Essas observações poderiam ser: 1. narrativa jornalística, em que os fatos são vistos através dos olhos do narrador; 2. a narrativa analítica, em que se decompõem os elementos do fato; 3. a narrativa etnográfica, que incide sobre o contexto em que decorreu a experiência e a observação dos fatos; 4. a narrativa terapêutico-criativa, em que se toma consciência do eu, dos próprios pensamentos e sentimentos; 5. a narrativa introspectiva, que torna os professores vulneráveis ao interrogar sobre o que foi feito.

tentativa de captar “o contexto em que decorreu a experiência e a observação dos fatos” segundo (Apud MASCHIO, 2005, p. 71).

Uma última questão com que me defrontei, antes do registro, referiu-se ao que deveria ser considerado *dados*. Bogdan e Biklen (1994, p. 149) observam que “os arqueólogos chamam de dados ao que os outros consideraram lixo”. Ou seja, os dados não são neutros, eles estão vinculados aos interesses do pesquisador. Ainda segundo esses autores, os dados são “as provas e as pistas” que articulam a formulação teórica com o mundo empírico e, dessa forma, “incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar.” (p. 149).

Para Manzini (2004), os dados, podem ser *percepções e descrições* de fatos externos à pessoa – é esta natureza de dados que prevalece nas minhas observações; podem, ainda, incluir *opiniões, avaliações e concepções* sobre fatos internos ou externos às pessoas – estes e aqueles estão presentes nas entrevistas.

Em resumo, com base nas proposições dos autores, previamente referidos, fui a campo com a intenção de realizar observações naturalistas e semi-estruturadas, com registro etnográfico de percepções, opiniões, avaliações, concepções e descrições.

Ou seja, comecei a observar a partir de estratégia prévia, relacionada a espaço, tempo e eventos. Quanto ao espaço, delimito-o como o interno ao portão da escola e externo à sala de aula, portanto: corredores, *hall*, pátio. Por outro lado, como consequência da disposição das edificações, dividi essa área interstícia em três espaços de visibilidade, não inteiramente transparentes entre si, o que tornou necessário o estabelecimento de três postos de observação (1, 2 e 3), conforme o croqui (Apêndice A).

Considerando os três turnos de funcionamento da escola, planejei realizar nove

observações das ocorrências existentes nesses espaços; depois, reduzidas a seis pela inexistência de dados novos e relevantes (observações de 1 a 6 no quadro que se segue). Ao evento “entrada de alunos”, adicionei cinco outros, cujas peculiaridades, induziram-me a observá-los uma única vez (observações de 7 a 11 no quadro que se segue). Anotei tudo o que me foi possível e pareceu-me potencialmente útil ao estudo da gestão democrática. Para o registro, inspirei-me na metodologia exemplificada por Bogdan e Biklen (1994, p. 152-162), sob cujo norteamto, munido de prancheta e caneta, realizei apontamentos sucintos durante a estadia na escola e, posteriormente, sempre em período inferior a 24 horas, a partir das anotações, elaborei textos, mais articulados, que constituíram as 11 observações redigidas.⁷

QUADRO 1

Sinopse das observações realizadas

Obs.	Evento	Turno	Nº página	Local
1.	Entrada de alunos	Tarde	5	Posto de Observação 1
2.	Entrada de alunos	Tarde	5	Posto de Observação 2
3.	Entrada de alunos	Tarde	4	Posto de Observação 3
4.	Entrada de alunos	Manhã	6	Posto de Observação 1
5.	Entrada de alunos	Manhã	4	Posto de Observação 2
6.	Entrada de alunos	Noite	4	Posto de Observação 1
7.	Apresentação de proposta de candidata a alunos	Noite	4	Sala de Vídeo
8.	Apresentação de proposta das três candidatas aos pais	Noite	5	Escadaria – indicada como H, no croqui – Anexo A
9.	Eleição – início	Manhã	5	Varandas da escola
10.	Eleição – resultado	Noite	4	Rua/Calçada da escola
11.	Reunião do CEC	Noite	3	Sala de Informática
Total			49	

⁷ Apêndice B. A anotação sobre a observação da reunião do CEC foi perdida; reconstitui-a mais tarde.

Como as observações teriam função complementar em relação aos dados coletados através de entrevistas⁸, concedi a estas um cuidado mais metuculoso e, aqui, as entendo em sentido restrito, como

um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. (MANZINI, 2004).

A coleta de dados através da entrevista que, ao pesquisador iniciante, geralmente se afigura como procedimento muito simples, apresenta, na verdade, múltiplas possibilidades de viesá-los e, conseqüentemente, descaracterizar a cientificidade da pesquisa, se alguns cuidados formais forem menosprezados. O problema é que o conhecimento sobre esses cuidados ainda é pequeno e pouco divulgado (OLIVEIRA, 2003, p. 27).

A coleta de dados através de entrevista semi-estruturada pressupõe a elaboração de roteiro que, entre outras coisas, visa assegurar a produção de um instrumento:

- apto à obtenção, com o mínimo de distorção, de dados adequados à interpretação do recorte da realidade selecionada para a investigação;
- que, consultado por outros pesquisadores, permita a crítica e o avanço na produção do conhecimento;
- que possibilite a maior similaridade possível das perguntas feitas aos diferentes entrevistados, embora em circunstâncias, locais e tempos distintos;
- que minimize ao máximo a necessidade de intervenção do pesquisador, com perguntas diversas, durante a entrevista;
- que facilite um diálogo tranqüilo, mas objetivo, entre pesquisador e entrevistado, com relação aos temas investigados;
- que proporcione ao entrevistado um roteiro orgânico de elaboração e reprodução

⁸ Para retomar a imagem da leitura, as entrevistas constituíram-se no segundo processo de “decifração” dos códigos da realidade.

oral de suas concepções (opiniões, história de vida, lembranças, juízos, ...) com relação aos temas em foco.

Assegurar todas essas qualidades pode parecer complicado, mas, talvez, seja mais apropriado afirmar que se trata de processo trabalhoso que pode ser vencido em etapas.

Assim, o ponto de partida para a elaboração do roteiro de entrevista foi a consulta ao projeto de pesquisa, no qual identifiquei os seguintes pólos de interesse: percepções sobre a gestão da escola; percepções sobre a distribuição de poder; percepções sobre a especificidade da gestão democrática; percepções sobre a qualidade da educação; representações sobre a escola ideal e, ainda, informações demográficas. Esses seis nós de significado foram confirmados pela redação do embasamento teórico, apresentado no capítulo subsequente.

Contemplando os seis focos de interesse, redigi um primeiro roteiro, na forma de entrevista semi-estruturada, destinado a entrevistar pais de alunos. O roteiro foi reescrito diversas vezes a fim de melhor adequá-lo às seis qualidades desejáveis em um roteiro, previamente enunciadas, e, sobretudo, com o intuito de aperfeiçoar a redação com vistas a eliminar perguntas de teor manipulativo. Sobretudo para este último propósito contei com a apreciação de dois juizes, que fizeram várias sugestões para a versão final do roteiro⁹.

Após esses cuidados, dispunha de um roteiro razoável. Mas, precisava testá-lo, antes de, efetivamente o utilizar como instrumento de coleta. Para tal se destina a *entrevista piloto*, procedimento sugerido, entre outros, por Manzini (2003, p. 20) para a adequação de roteiros. Realizei entrevistas pilotos com três pais de uma escola municipal de Cuiabá, diversa daquela em que viria a realizar a pesquisa. Os dados foram transcritos e analisados com a finalidade de validar ou não as questões.

⁹ Prof^a Maria Urbana da Silva (UNESP – Marília) e Prof^a Mirian Ross Milani (Escola Técnica Federal – Cuiabá).

Manzini (2003, p. 20) apresenta, ainda, um outro procedimento para adequação de roteiro, que denomina *análise das ações verbais*. Fundamentalmente, a proposta de Manzini parte de dois pressupostos. Primeiro: toda pergunta espera uma resposta. A resposta esperada é a ação verbal que estava embutida na pergunta. O outro pressuposto: para cada pergunta o pesquisador tem a intenção de obter uma determinada informação (os dados). Feita a pergunta e obtida a resposta o pesquisador poderá verificar se a ação verbal foi ou não apreendida (pelos entrevistados) e, ainda, se a resposta coincidiu ou não com suas expectativas. Ou seja, o pesquisador pode apreciar a adequação de cada questão do roteiro, através da atribuição dos valores de uma escala binária – F/V (falso/verdadeiro) – às respostas obtidas, com relação à ação verbal e à intencionalidade com a qual formulou a questão.

Avaliar, pois, a confiabilidade do roteiro é um procedimento posterior à transcrição das entrevistas-piloto e exige a confecção de um quadro no qual, para cada questão do roteiro e em relação a cada respondente, estejam anotados os valores (F/V) para a ação verbal da questão e a para pretensão do pesquisador¹⁰. De posse do quadro, o pesquisador faz um balanço entre os diferentes valores atribuídos a cada questão e valida as questões nas quais os entrevistados satisfizeram ao comando verbal da questão e atenderam à intenção do pesquisador. As perguntas não validadas devem ser reformuladas ou descartadas.

Ao final desses três procedimentos, tinha à disposição um roteiro para ir a campo entrevistar os pais de alunos. Porém, antes, adaptei-o para entrevistar gestores, professores, funcionários e alunos. A adaptação consistiu na reformulação de expressões, a fim de elaborá-las em linguagem mais próxima à do entrevistado. Por exemplo, a expressão “escola dez” existente em questões feitas aos pais foi substituída por “escola ideal” nas perguntas feitas aos gestores e professores. Quando estava entrevistando funcionários, dei-me conta de que alguns

¹⁰ Um quadro típico pode ser visto no Apêndice C, porém sem as colunas de validação.

não compreendiam a locução “disciplina dos alunos”, que substitui por “comportamento dos alunos”. Os roteiros estão relacionados no Apêndice D¹¹; com eles fui a campo.

1.3 A Coleta de dados

Coligi dados através de observações e entrevistas. As observações foram realizadas de 26 de outubro a 20 de dezembro de 2004 e não atenderam a critérios de data, a não ser o calendário da escola e a disponibilidade pessoal de tempo. Conforme o Quadro 1, foram observados seis diferentes eventos, perfazendo 11 observações que resultaram em cerca de meia centena de páginas, digitadas em espaços simples. São as notas de campo, compostas de duas partes; uma, mais extensa, contém a parte descritiva, na qual procuro relatar as percepções do que observava; a outra, bem menos extensa e precedida, nas notas, pela abreviação C.O. (comentários do observador), constitui-se na parte reflexiva, na qual, ao tempo em que as escrevia, expressava opiniões, preocupações e eventuais indicações de utilização do material no momento do relato da pesquisa.

Quanto à coleta de dados, através de entrevista, compreendo-a como processo mais amplo do que ir a campo e ligar o gravador para documentar perguntas e respostas. Entendo-a como um conjunto de procedimentos que envolvem (a) a preparação, (b) a realização e (c) a reflexão sobre a realização.

A *preparação* da coleta de dados exige cuidados, principalmente, com referência (1) à elaboração do roteiro e (2) ao primeiro contato com os sujeitos a serem entrevistados. A *realização* das entrevistas demanda atenção com relação a (3) aspectos de ambientação e (4)

¹¹ O Apêndice D11, para diminuir o volume de páginas, encontra-se em CD.

relações intersubjetivas. A *reflexão sobre a realização* cuida, especialmente, das (5) intervenções do pesquisador e da (6) avaliação da confiabilidade do roteiro.

Como a *elaboração do roteiro* e sua *confiabilidade* foram objetos do item precedente, passo ao estabelecimento do *contato com os sujeitos entrevistados*. Com referência aos sujeitos, geralmente há duas questões básicas: quem e quantos? Nas pesquisas qualitativas, para a segunda questão, ainda não há respostas, nem estudos relevantes. Quando a população não está delimitada pelo próprio objetivo da pesquisa¹², o estabelecimento do número de entrevistados dá-se pela sensibilidade do pesquisador. No momento em que percebe que as entrevistas não acrescentam novos dados à investigação que realiza, está definido o momento de encerrá-las e, portanto, o número dos entrevistados. A quantidade de entrevistados, nesta situação, é, portanto, daquelas coisas que, ao menos por enquanto, só se descobre com a pesquisa em andamento. Situei-me nesta perspectiva.

Com relação a quem entrevistar considerei o perfil decorrente dos objetivos (da pesquisa) e, a seguir, procurei pessoas que se encaixassem no perfil traçado. Após a ambientação à escola, realizada no período de observação, optei por entrevistar:

- *gestores* – grupo constituído por cinco pessoas, sendo duas diretoras, duas coordenadoras e um secretário. Na prática, esse grupo constitui o universo dos gestores no período pesquisado (novembro de 1993 ao término de 2004), pois, com exceção da secretaria (no período houve dois secretários, dos quais um não mais trabalha na escola), nas demais funções não houve outros ocupantes de cargos além dos entrevistados;
- *professores* – grupo constituído de sete entrevistados, de um total de 54 professores

¹² O universo poder ser uma pessoa, como nas histórias-de-vida ou, ainda, duas ou três pessoas, como, a título de exemplo, o universo de portadores de necessidades especiais com relação à audição, no ensino fundamental de uma escola.

na escola. Os professores foram escolhidos com a preocupação de atender aos seguintes critérios: todos os que concorreram à eleição para diretor; ao menos um integrante do Conselho Escolar Comunitário; e, aleatoriamente, professores que, no conjunto, satisfizessem aos seguintes critérios: docentes dos três turnos de funcionamento da escola, de diferentes disciplinas, de diferentes ciclos e que se dispusessem a conceder entrevista;

- *funcionários* – para efeitos deste trabalho, esse grupo incluiu todos os que não são professores, exceto o secretário que faz parte do grupo de gestores. Há 18 funcionários na escola, dos quais pretendia entrevistar três, mas, como encontrei certa dificuldade em obter pessoas dispostas a conceder entrevista, decidi-me a incluir uma entrevista, inicialmente preterida, com três funcionários que só a concederam sob a condição de que fossem entrevistados juntos¹³; foram, pois, realizadas três entrevistas, com cinco respondentes;
- *alunos* – a escola funciona em três períodos e atende a cerca de 1.300 alunos, do segundo ciclo (equivalente à terceira e quarta séries) ao ensino médio, este, noturno e em convênio com a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. Decidi-me por entrevistar ao menos um aluno de cada turno, a partir da sétima série e com o critério de que um deles fosse integrante do Grêmio Estudantil¹⁴;
- *pais* – o perfil de pais requerido pelo projeto de pesquisa exigia que tivessem filhos em duas escolas – na pesquisada e em outra – a fim de estabelecer possíveis

¹³ Contudo, cada funcionário respondeu, praticamente a todas as questões. Na transcrição essa marcação foi conservada e referenciada pela indicação: J – funcionário-1, Mr – funcionário-2 e S – funcionário-3, como se pode constatar no Apêndice E-04-Funcionario-1-2-3. . Nas citações, utilizei a notação funcionário-1, funcionário-2, funcionário-3, pois utilizei as falas individuais..

¹⁴ Como não conhecia os alunos, solicitei a professoras e coordenadoras que me indicassem alunos dentro do perfil escolhido, com o acréscimo de que deveriam ser alunos com “espírito crítico” e boa interlocução, alguns da sétima ou oitava série e outros do ensino médio. Foram indicados cinco. Uma entrevista foi perdida e outro aluno não apareceu em duas oportunidades agendadas, o que me levou a supor que não tinha interesse em conceder a entrevista, o que me fez desistir.

comparações entre a gestão de ambas as escolas. Esse perfil foi abandonado, pois me deparei com dificuldades inesperadas para entrevistar pais. Dos três entrevistados, um deveria integrar o Conselho Escolar Comunitário.

No total, foram entrevistadas 23 pessoas em 21 entrevistas e, com *relação à ambientação*, a fim de evitar desconfortos desnecessários, deixei a critério de cada entrevistado a escolha do local e horário da entrevista, às quais apresentei-me, sempre, com pontualidade. Para a maior parte, a escolha recaiu sobre o próprio local de trabalho; no caso dos professores, as alternativas foram a sala de professores ou a própria sala de aula, uma vez que durante a hora-atividade não há alunos em sala.

O tempo de duração da entrevista é outro fator que deve ser considerado na ambientação¹⁵. Como o roteiro era relativamente extenso (cerca de 45 questões, e respectivas questões subordinadas), a partir das entrevistas iniciais, que excederam uma hora, fui aprendendo a melhor modular o tempo. A maior parte das entrevistas durou pouco mais de meia hora e, com exceção da primeira entrevista, justamente a mais longa (82 minutos) na qual, ao final, à pergunta “como se sentiu na entrevista?”, a entrevistada se disse cansada, todos os demais afirmaram haver se sentido confortáveis durante a realização das mesmas.

Por *relações intersubjetivas* designo o encontro entre o entrevistador e o entrevistado para a realização da entrevista. A qual, quando semi-estruturada, é uma conversa entre o entrevistador, que elaborou previamente um roteiro com o objetivo de coletar determinadas informações, e o entrevistado que se predispôs a colaborar, mas que, geralmente, não tem mais do que sumárias informações sobre os rumos da conversa, razão pela qual cada entrevista foi precedida de breve explicação sobre seus objetivos e a garantia de que, em nenhuma hipótese, haveria identificação do entrevistado.

¹⁵ Uma pessoa cansada ou irritada pode escamotear ou omitir informações, o que, possivelmente, resultaria em má compreensão da realidade.

No ato da entrevista estão em jogo as linguagens oral e corporal. Se, sobre a primeira, o entrevistador tem razoável controle, sobre a segunda, o domínio é muito pequeno, tendendo a ser quase nulo, uma vez que, na linguagem corporal as reações inconscientes predominam sobre as conscientes. O objetivo do entrevistador é criar uma situação agradável, possivelmente descontraída, mas produtiva do ponto de vista da consecução dos dados que busca recolher. Para tal, são necessários alguns cuidados com relação às duas linguagens, não se devendo ignorar que o sucesso da conversa depende dos dois interlocutores, mas isto é particularmente pertinente com relação às intervenções do pesquisador, tanto em relação à linguagem oral, quanto à corporal.

No que se refere à linguagem oral, ative-me o máximo possível à utilização dos roteiros, na forma em que os elaborara. Após cada questão, deixei o entrevistado falar. Intervi apenas para assegurar a ação verbal da questão, ou seja, para obter os dados que me propunha obter com cada questão. Por exemplo, quando o entrevistado era lacônico, formulava questões adicionais, não previstas no roteiro, a fim de obter mais informações; contudo, não insistindo com uma segunda pergunta sobre o assunto, se o entrevistado permanecia em silêncio, mostrava-se reticente ou revelava algum desconforto. Assim, algumas questões ficaram sem resposta e, em raras vezes deixei de formular uma ou outra questão.

A linguagem corporal, embora seja, em grande parte inconsciente, deve ser colocada a serviço da agradabilidade da interlocução, de forma a facilitar a coleta de dados. Dessa forma, a primeira preocupação do entrevistador deve ser a de *tomar consciência* da linguagem corporal. Talvez, seja-lhe mais fácil, conscientizar-se da linguagem corporal do entrevistado: suas reações faciais, seus gestos, a postura do corpo, o tom de voz, se está ou não irrequieto após certo tempo, se consulta seguidamente o relógio... São manifestações que considerei apenas para conduzir a entrevista, pois fui a campo sem o propósito de coletar dados da linguagem corporal, uma vez que não dispunha de metodologia adequada para documentar essa natureza de dados.

Com relação à linguagem corporal pessoal, preocupei-me, identicamente ao procedimento anterior, em adotar uma disposição “aprovativa” com relação aos entrevistados. Não se tratava de concordar com as opiniões dos mesmos (a análise dos dados seria feita posteriormente); o que estava aprovando e incentivando, com a atitude “aprovativa”, era o fornecimento dos dados. Ou seja, tratava-se de concordar que os entrevistados falassem e incentivá-los a isto e não de concordar *com o quê* eles falavam.

Munido dos cuidados acima descritos, com um mini-gravador digital, fui a campo, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, entre os meses de maio e agosto de 2005. Realizei 21 entrevistas, como exposto no Quadro 2, a seguir.

QUADRO 2

Discriminação das entrevistas

Nº	Entrevistado	Dia	Duração	Transcrição – Nº de páginas	Local
1.	Gestor-1	17.5.05	82'31"	19	Sala da coordenação
2.	Gestor-2	17.5.05	43'19"	12	Diretoria
3.	Gestor-3	19.5.05	73'06"	17	Sala da coordenação
4.	Gestor-4	20.5.05	48'08"	10	Secretaria
5.	Gestor-5	24.5.05	76'37"	16	Diretoria da creche
6.	Professor-1	07.6.05	50'34"	14	Diretoria
7.	Professor-2	07.6.05	29'44"	9	Diretoria
8.	Professor-3	08.6.05	33'36"	10	Sala de professores
9.	Professor-4	08.6.05	56'12"	10	Sala de aula
10.	Professor-5	20.6.05	37'55"	11	Sala da coordenação
11.	Professor-6	20.6.05	34'05"	9	Sala da coordenação
12.	Professor-7	29.6.05	35'56"	9	Sala de professores
13.	Funcionário-1/2/3	10.6.05	29'33"	8	Refeitório
14.	Funcionário-4	16.6.05	31'03"	9	Sala de ciências
15.	Funcionário-5	21.6.05	30'08"	7	Sala da coordenação
16.	Aluno-1	20.6.05	37'40"	10	Sala da coordenação
17.	Aluno-2	21.6.05	20'53"	6	Sala da coordenação
18.	Aluno-3	01.7.05	21'50"	7	Secretaria
19.	Mãe-1	31.8.05	25'27"	8	Projeto Siminina
20.	Mãe-2	31.8.05	25'51"	7	Projeto Siminina
21.	Mãe-3	31.8.05	25'55"	7	Diretoria
Total			14 h 09'	215	

Obs.: a transcrição inclui, para cada entrevista, as questões formuladas.

Quanto à concessão de entrevistas, os gestores e alunos foram extremamente colaborativos; da parte de alguns professores, houve pequenas reticências; experimentei, contudo, certa dificuldade em encontrar funcionários dispostos a serem entrevistados; em relação aos pais, tive grandes dificuldades de acesso, o que me levou a entrevistar apenas mães, renunciando ao propósito de entrevistar apenas quem tivesse filhos em outra escola e, ao menos, um pai.¹⁶

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 149) os dados referem-se “aos materiais bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; [...] também incluem aquilo que outros criaram e que o investigador encontra”. Assim, após a ida a campo, tinha em mãos uma volumosa coletânea de dados e um desafio à análise, totalizado em 306 páginas, constituídas por:

- observações (49 páginas digitadas em espaço simples);
- entrevistas (193 páginas, incluem as questões em cada entrevista);
- projeto educativo da escola¹⁷ (64 páginas).

1.4 A preparação dos dados

Quanto aos dados das observações e do projeto educativo da escola, tomados em caráter secundário na pesquisa, considereei que não exigiam nenhum preparo à análise. As entrevistas, no entanto, demandaram certos procedimentos, que passo a descrever.

Para documentá-las, como já reportado, servi-me de um mini-gravador digital, o qual

¹⁶ As entrevistas constituem o Apêndice E, que está em CD, em razão do volume de páginas.

¹⁷ Anexo 1, incluso em CD.

apresenta vantagens com relação à gravação analógica¹⁸. Cada entrevista gerava um arquivo no mini-gravador, o qual, através de *software* que acompanha o equipamento, era transposto para o *hard disk* do computador e, através do mesmo programa, transformado em arquivos no padrão Windows Mídia Player. Nesse formato, a entrevista já poderia ser ouvida e degrevada, porém, há um problema: embora haja um contador que indica a reprodução do som, segundo a segundo, o botão de retorno é deslizante e, ao ser manuseado através do *mouse*, o retorno ou avanço não é preciso, inconveniência similar ao retorno/avanço de fitas em gravadores analógicos. Utilizando um outro *software* gravei as entrevistas em CD, transformando-as em “faixa de áudio de CD”¹⁹, o que permite que sejam ouvidas através de *software* do tipo CD *player*. A grande vantagem desse tipo de programa, ao menos na versão que acompanha o *Office*, é a de que os botões de avanço/retrocesso permitem que essas ações sejam feitas segundo a segundo, através de cliques no *mouse*; cada clique corresponde a retornar ou avançar a audição em um segundo. Essa precisão facilita a tarefa de degrevação, tornando-a mais eficiente com relação ao que ocorre com fitas analógicas.

Cada entrevista, transcrita, constituiu um arquivo no formato Word e, após o término da degrevação, ouvi o áudio uma segunda vez, acompanhando o texto a fim de corrigir eventuais infidelidades de transcrição. Não obstante isso, o texto não é reprodução fiel das

¹⁸ A primeira, refere-se ao tempo de gravação, que nos gravadores mais simples, como o utilizado, é de três horas contínuas no modo SP (standard player) e 16 horas no modo LP (length player). Com esse tempo de gravação, sobretudo em entrevistas com roteiro semi-estruturado, nas quais a conversa deve fluir naturalmente, o pesquisador não precisa ficar preocupado (com possível prejuízo ao desenvolvimento da conversa) com o momento de interromper a fala a fim de virar ou trocar a fita e, quase sempre, perder algumas palavras ou frases. Outra vantagem é a fidelidade da gravação que, além de facilitar a degrevação, geralmente, permite audição, com clareza, de tudo o que foi dito. Nas duas primeiras entrevistas usei o modo LP, o qual ocasionou alguns problemas na audição, segundo técnicos, por problemas na compactação do arquivo ou, talvez, por interferência de outro aparelho eletrônico. Esse problema não ocorreu nas entrevistas no modo SP, sendo, portanto, o modo preferível

¹⁹ Utilizei o programa Nero. AHEAD SOFTWARE AG. **Nero Express**, Versão 6. **Alemanha**: 2004. 1 CD ROM. Softwares com essa finalidade estão disponíveis, gratuitamente, na Internet; os demais, a que fiz referência, são padrão do pacote Office. Um CD gravável pode ser adquirido por menos de R\$ 3,00, mesmo em lojas que não recorrem à pirataria, e em cada unidade podem ser gravados até 75 minutos de conversação. O mini-gravador digital tem preço similar ao de um mini-gravador analógico e, com duas pilhas, realizei todas as entrevistas.

verbalizações dos entrevistados, pois, operei três tipos de intervenções. Aceitei, ao transcrever, as correções que o próprio entrevistado fez, com relação ao que acabara de dizer, pois julguei que se trata do procedimento que melhor respeita a intenção do entrevistado. Por outro lado, uma vez que o meu interesse centrava-se no conteúdo do discurso, eliminei os erros mais flagrantes com relação à norma culta, especialmente no que concerne às concordâncias verbo-nominais. Em terceiro lugar, eliminei os pequenos vícios de linguagem, pois, igualmente, pareceu-me que não interferiam no conteúdo, tal como se pode aquilatar na transcrição que se segue.

QUADRO 3

Comparação entre verbalização e transcrição

Transcrição fidedigna da verbalização	Texto preparado para análise
<p>Você faz parte da equipe gestora da escola, né. Como é dirigir a escola? Não é fácil não. É uma escola grande. É uma das maiores escolas da rede, né, embora em termos de número de de alunos nós já tivemos muito mais que isso. Há um tempo atrás essa escola funcionou com quatro períodos, né: matutino, intermediário, vespertino, noturno. Eram dois mil e tantos alunos, né; eram mais de dos mil alunos e hoje nós estamos apenas com mil e trezentos alunos (risos). Apenas com mil e trezentos alunos (ainda sorrindo) de cinc... de um a quatro, de cinco a oito e ensino médio. Mas não porque a escola perdeu em número de alunos. É que com o decorrer do ano ... aliás, dos anos, foi-se melhorando a infraestrutura da escola, não mais com período intermediário, né; caímos, então, para os períodos regulares: matutino, vespertino e noturno e porque, também, reorganizamos a demanda. A escola anteriormente trabalhava desde a educação infantil até o ensino médio, né. Então, isso dificultava bastante, e... hoje, nós temos apenas o ensino fundamental a partir da terceira série, né e temos ainda o ensino médio. Então durante uns anos foi assim. É... não é fácil. Dá trabalho. É uma escola grande, mas se a gente tem um pouquinho de vontade, né, de fazer um trabalho bem feito, você consegue.</p>	<p>Você faz parte da equipe gestora da escola. Como é dirigir a escola? Não é fácil não. É uma escola grande. É uma das maiores escolas da rede, embora em termos de número de alunos nós já tivemos muito mais que isso. Há um tempo atrás essa escola funcionou com quatro períodos: matutino, intermediário, vespertino, noturno. Eram dois mil e tantos alunos; eram mais de dois mil alunos e hoje nós estamos apenas com mil e trezentos alunos (risos). Apenas com mil e trezentos alunos (ainda sorrindo) de um a quatro, de cinco a oito e ensino médio. Mas não porque a escola perdeu em número de alunos. É que com o decorrer dos anos, foi-se melhorando a infraestrutura da escola, não mais com período intermediário; caímos, então, para os períodos regulares: matutino, vespertino e noturno e porque, também, reorganizamos a demanda. A escola anteriormente trabalhava desde a educação infantil até o ensino médio. Então, isso dificultava bastante. Hoje, nós temos apenas o ensino fundamental a partir da terceira série e temos ainda o ensino médio. Então, durante uns anos foi assim. Não é fácil. Dá trabalho. É uma escola grande, mas se a gente tem um pouquinho de vontade, de fazer um trabalho bem feito, você consegue.</p>

Findo esse processo, utilizei o corretor ortográfico do próprio Word, sobretudo com a intenção de eliminar erros de digitação, uma vez que planejava utilizar um *software* para auxiliar-me na análise

dos dados e, nesse caso, as mesmas palavras, digitadas incorretamente, seriam reportadas como palavras diferentes quando necessitasse contar com o auxílio do computador. Por outro lado, para a validade da análise com auxílio de computador, faz-se necessário que todos os textos tenham uma estrutura única. É um recurso simples e que, a meu ver não oferece maiores problemas, desde que se mantenha o texto original a fim de que as ilações obtidas mediante o auxílio eletrônico, sejam confirmadas.

O programa adotado, Sphinx Lexica, desenvolvido para análise de textos permite correlacionar qualquer quantidade de texto a determinadas variáveis²⁰. A partir dessa situação, para cada questão do roteiro, criei uma variável, totalizando 53, às quais acresci a variável “54_outros” para receber os poucos textos que, por um motivo ou outro, não se referiam às variáveis precedentes. Com esse proceder, uma pergunta com sub-questões, previstas no roteiro ou formuladas à hora das entrevistas, teve todas as respostas aglutinadas em um único segmento de texto, atribuído à variável da questão principal. Para exemplificar, a questão “22 - Que atividades de educação acontecem fora da sala de aula?” estava acompanhada de duas sub-questões: “Os professores, em geral, ajudam na organização? e Como?”. As três respostas, para a análise com o auxílio do computador, foram atribuídas à variável “26_atividades_fora_sala”.

Considerando as 21 entrevistas realizadas²¹, cada qual com 54 respostas principais possíveis, foram transpostos, para o computador, 1.134 fragmentos de texto. No Sphinx Lexica, dentre as várias leituras possíveis, há a possibilidade de ler e analisar as respostas de um entrevistado, do início ao fim, ou as respostas de todos os entrevistados a uma mesma questão; ou seja, tudo ocorre como se o programa criasse 23 linhas (uma para cada entrevistado) e 54 colunas (uma para cada pergunta). As questões não foram transpostas para o computador, pois estavam codificadas nas variáveis.

²⁰ LE SPHINX DÉVELOPPEMENT. **Sphinx Lexica**, Versão 4.5.2003. A lista das variáveis está relacionada no Apêndice F

²¹ As três funcionárias que forma entrevistas juntas, para efeitos do programa, foram consideradas como uma única respondente, porém com notação precisa de tal maneira que o leitor possa, para cada questão, identificar se se trata de resposta da funcionária 1, da funcionária 2 ou da funcionária 3.

1.5 A análise dos dados

Retomo a similaridade entre a leitura de um texto e a leitura da realidade²²: se, através da observação e das entrevistas, identificara “códigos” da realidade, restava-me prosseguir a leitura através da compreensão e extrapolação, processos estes obtidos mediante a análise dos dados. Para esta etapa, como relatado ao final do tópico 1.3, dispunha de três textos: um, de natureza documental (o projeto educativo da escola); outro, de natureza descritiva (as observações) e o terceiro de natureza interativa (as entrevistas). As análises focaram o último, reservando aos primeiros as funções de contextualização e complementaridade.

Admitir a necessidade de que a comunicação verbal, consignada em texto, seja analisada, significa pressupor que as respostas dos entrevistados velam e revelam suas próprias formas de vida ou, especificamente quanto ao que é pertinente a esta pesquisa, (re)velam a gestão da escola. Sob esse aspecto, a análise consistiria num ir e vir da “significação profunda” (BARDIN, 1995, p. 14)²³ à significação evidente, sem se deixar fascinar pela “ilusão da transparência” (p. 28).

Há várias possibilidades de análise, dentre as quais, a perspectiva científica pretende assegurar ao pesquisador que não se perca nos labirintos da profundidade nem se renda às sereias das transparências ilusórias. Adicionalmente, é relevante considerar que, em se tratando de comunicação, convém efetuar a análise do significante e do significado.

Com apoio em Freitas e Janissek (2000, p. 20), os quais, com relação à análise léxica e à análise de conteúdo, propõem

que as duas técnicas sejam utilizadas de forma **seqüencial** (uma após a outra),

²² Cf. p. 22 deste texto.

²³ Na seqüência, desde que não haja dubiedade, quando necessitar citar esta autora, referirei apenas a página.

recorrente (pode-se ir e vir, deve-se mesmo ir e vir de uma a outra) e **complementar** (elas não são excludentes, ou seja, não se deve escolher uma ou outra, deve-se adquirir finalmente a visão, a consciência de que os recursos de ambas são excelentes ferramentas na mão do analista e que ele deve fazer bom uso e não isolar uma em detrimento da outra). [grifos dos autores],

e considerando que Bardin parece não distinguir²⁴ entre as duas análises, pois afirma que “A análise de conteúdo pode ser uma análise dos ‘significados’ (exemplo: a análise temática), embora possa ser uma análise dos ‘significantes’ (análise léxica, análise dos procedimentos).” (p. 43), e adotando, ainda a referência desta autora de que a análise de conteúdo é “um instrumento de análise das comunicações” (p. 13) propus-me submeter os textos das entrevistas, inicialmente, a alguns procedimentos da análise léxica (privilegiando a análise do significante²⁵) e, seqüencialmente, à análise de conteúdo (privilegiando a análise do significado), com recorrência aos resultados obtidos na primeira, operando, nessa recorrência, a complementaridade entre ambas, na tentativa de compreender os dados “para além dos seus significados imediatos” (p. 29). Portanto, sobretudo a primeira parte da obra de Bardin proporcionou o suporte teórico às análises que efetuo e Freitas e Janissek, guiaram-me na utilização do computador. Esses três autores, através de suas duas obras, constituíram-se-me em referencial teórico-metodológico.

O que são a análise de conteúdo e a análise léxica?

Freitas e Janissek (2000), para dirimir dubiedades intrínsecas ao termo “palavra”²⁶, preferem a expressão “forma gráfica”, ou seja, o conjunto de caracteres delimitados por dois caracteres separadores (geralmente os espaços) e propõem que o léxico de um respondente é “a lista de todas as formas gráficas utilizadas, cada qual estando munida de um número de ordem ou frequência” (p. 31). A partir deste pressuposto, definem a análise léxica como “o

²⁴ Possivelmente haja discrepâncias entre Freitas/Janissek e Bardin, pois para os dois primeiros análise lexical e análise de conteúdo são duas técnicas, enquanto que para Bardin a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 38) que inclui a própria análise lexical nesse conjunto. No entanto, neste texto não cabe aprofundar essa possível divergência.

²⁵ “Nesta abordagem [análise léxica], já não se trata de detectar e descontar e depois classificar os elementos de significação, mas de ter em conta como material de análise os próprios significantes.” (BARDIN, 1995, p. 82).

²⁶ Uma data (19.8.05) seria uma palavra? Não há dúvida de que é uma forma gráfica.

estudo científico do vocabulário, com aplicações de métodos estatísticos para a descrição do vocabulário” (p. 32) e esclarecem que nesse tipo de análise são feitas análises das palavras e não dos sujeitos, dado que a frequência de ocorrência das palavras não pode ser generalizada para os diversos sujeitos, pois um respondente (ou grupo) pode utilizar repetidamente determinadas palavras. Penso, contudo, que, com os devidos cuidados, pode-se correlacionar a análise lexical com os respondentes e, neste caso, já estaria havendo uma translação para a análise de conteúdo, o que de resto, é proposto pelos próprios autores.

Bardin (1995, p. 82) ensina que para realizar a análise léxica são necessários ao menos dois procedimentos: estabelecer convenções e estabelecer comparações. Quanto às convenções, pode-se enumerar em um texto: o número total de palavras ou *ocorrências*; o número de palavras diferentes ou *vocábulos*; a relação ocorrências/vocábulos ou a *riqueza* do vocabulário, que indica o número médio de repetições dos vocábulos; quanto mais alto for o quociente, maior é a repetição e, portanto, menor é a riqueza relativa do texto. No que tange às comparações, trata-se de comparação com outros discursos ou com normas que regulam os discursos. Na presente pesquisa, limito-me à primeira comparação.

A análise de conteúdo de acordo com Bardin (1995, p. 13-46) remonta aos inícios do século passado como método de análise da comunicação. Nesse século de existência ganhou definições diversas, ora acentuando uns, ora outros aspectos. Em recapitulação sintética da história e das diversas definições, a autora caracteriza a análise de conteúdo “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38) com a intenção de realizar a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). Com perspectiva idêntica, Freitas e Janissek (2000, p. 13) reportam a definição de Weber, para quem a análise

de conteúdo é um “método de pesquisa que utiliza um conjunto de procedimentos para tornar válidas inferências a partir de um texto”.

Convém explicitar alguns elementos das definições. Inicialmente, com relação à inferência, consensualmente apontada como finalidade da análise de conteúdo. *Inferência*, com origem no prefixo preposicional latino *in*, com sentido de “no interior”, adicionado ao verbo *fero*, com sentido de “trazer”. Assim, inferência é trazer de dentro do texto (a fala dos entrevistados), no que velam e revelam, os significados profundos para, de acordo com a acepção vigotskiana, exposta no segundo capítulo, transferi-los à região do sentido. Ou seja, a inferência ao articular a representação discursiva da realidade com a compreensão da realidade, enseja ao pesquisador (e a seus críticos e leitores) extrapolar a realidade e, talvez, possibilitar a modificação de formas de vida que aí (ou alhures) se dão.

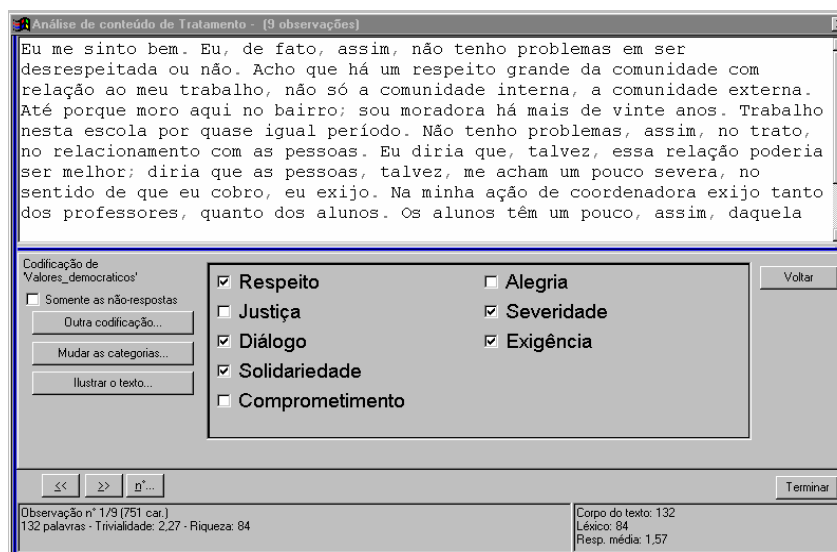
Um outro elemento sobre o qual os autores concordam concerne à compreensão de que a análise de conteúdo recorre a um conjunto de técnicas ou procedimentos. Atenho-me a listar aquelas que, com maior ou menor evidência, proponho-me a utilizar na análise a ser efetuada.

Para Bardin (1995, p.36) o procedimento da *análise categorial* é o mais generalizado na análise de conteúdo, sendo, pois, natural, que, nesta pesquisa, seja o mais empregado. Fundamentalmente, a categoria consiste em um quadro de indicadores que permite ao pesquisador ler e codificar o texto, segundo a presença/ausência dos indicadores categoriais. Ao final da codificação, pode-se afirmar que as categorias representam uma ordenação das unidades de significados dispersas no texto e, sob esse aspecto, possibilitam a transição da subjetividade à objetividade e vice-versa, em um ir-e-vir do qualitativo ao quantitativo. Enfim, a análise categorial significa a fragmentação do texto oriundo de cada respondente em categorias de significado, as quais, por sua vez,

estão sujeitas a outras análises. A Figura 1, a título meramente exemplificativo, ilustra a categoria “valores democráticos”, seus indicadores e o procedimento de codificação de texto com auxílio do *software* Sphinx.

FIGURA 1

Categoria “Valores democráticos”



Um terceiro elemento que se depreende da conceituação de Bardin é a sistematicidade e objetividade dos procedimentos. Entendo que um procedimento sistemático comporta dupla acepção, de certo modo imbricadas; é-se sistemático quando se usa a análise categorial ou de outras técnicas de acordo com um método pré-definido (e isso o leitor pode inferir; não testemunhar), mas, também, é-se sistemático quando se organiza a multiplicidade de texto e o pulular de significados em um sistema de sentidos (e isto o leitor poderá julgar se o pesquisador conseguiu ou não, a partir das inferências que propõe ou das conclusões que relata; neste caso, nos dois últimos capítulos).

Com relação à objetividade há, igualmente, possibilidade de a considerar com relação aos procedimentos e aos resultados, mas, o que geralmente se destaca refere-se a estes últimos, ou seja, uma análise será objetiva quando pesquisadores diversos ao se confrontarem com os mesmos textos,

utilizando os mesmos métodos, chegam a resultados, se não idênticos, ao menos muito próximos uns aos outros, razão que justifica que os textos analisados constituam anexos do presente trabalho²⁷.

Para realizar a análise de conteúdo, além da análise categorial, propus-me, seguindo sugestões de Bardin, utilizar, ao menos, duas outras técnicas, como operações *quantitativas* (p. 15), sobretudo através de tratamentos estatísticos simples, tanto na análise lexical (que Bardin reporta como uma técnica da análise de conteúdo), quanto relacionando as categorias de análise às categorias de respondentes e a técnica da *comparação* (p. 16) entre as inferências ensejadas pela análise categorial e a *gramática da democracia*²⁸, a lei de gestão democrática, o projeto educativo da escola ou as observações que realizei.

Concluindo, é possível afirmar que a análise léxica e a análise de conteúdo, sobretudo quanto utilizadas com caráter seqüencial, recorrente e complementar são técnicas que fragmentam textos comunicativos objetivando descrever-lhes os conteúdos “para verificar o que nos podem ensinar” (p. 38). É o que me proponho realizar nos dois últimos capítulos.

Inicialmente, havia esboçado o propósito de escrever um capítulo apenas para apresentar o tratamento dos dados, reservando outros dois para a interpretação, mas essa divisão pareceu-me inadequada. Uma vez que a análise é um meio para compreender a realidade, parece-me, mais apropriado, entremear tratamento e interpretação, pois, na verdade, essas duas instâncias do pensar – analisar e compreender – não operam separadamente, tal qual não existe uma fronteira linear entre compreensão e extrapolação, na leitura; antes, enquanto se analisa se compreende e a compreensão, por sua vez, refina a análise. Portanto, um texto que reporte, conjuntamente, a compreensão do significado e a análise que a possibilita, aproxima-se mais adequadamente ao real e descortina melhor a ação de pesquisar. Mas, antes de reportar a analítica compreensiva, há que esclarecer alguns conceitos e esboçar o contexto histórico que ensejaram a gestão democrática.

²⁷ Entrevistas – Apêndices E; Projeto Educativo – Anexo 1; Observações – Apêndice C.

²⁸ Confira tópico 2.3 deste texto: Gestão democrática. Mas de qual democracia?

2 O que pode ser dito, o pode ser claramente

O hábito nos faz cegos.
Hegel

A imagem de um holofote estabelecendo um campo de luminosidade na escuridão figura, adequadamente, os limites e as intenções desde capítulo, no que se refere aos hábitos do pensar.

Limites na perspectiva de que a fonte de luz, ao clarear um objeto estabelece, simultaneamente, uma zona de sombra e uma ou mais faces, do objeto, que não se ofertam plenamente à luz. Postar outros holofotes implica a criação de outras tantas zonas de sombra e tal como um objeto inteiramente translúcido é uma impossibilidade teórica, assim a plena clareza conceitual não é mais que o desejo de um ser que é, por natureza, eterno duplo: permanente jogo entre o consciente e o inconsciente, entre o pensado e o impensado, entre o dito e o não-dito (FOUCAULT, 1985). Para cada conceito trazido ao campo da luminosidade reflexiva remanescem regiões de penumbra, do não-pensado, do não-escrito ou do não-dito. Limites insuperáveis, mas, imbricadamente, desafios à meridiana luz do *cogito*.

Este capítulo resulta do desafio à clareza, através de vários intentos, todos com um propósito único: estabelecer um campo de luminosidade em relação aos sentidos dos conceitos recorrentes na arquitetura da pesquisa empreendida. Inicialmente, considerando o lugar de produção deste trabalho, a academia, realizo uma consulta bibliográfica, na qual busco reportar o estado da questão que pesquiso – a gestão democrática na escola – no rol de pesquisas desenvolvidas no âmbito da UNESP, *campus* de Marília. Prossigo, em segundo momento, relatado no segundo e terceiro tópicos, a busca de elucidação do sentido de alguns conceitos que operarão, ao longo do que escrevo, como centros gravitacionais em torno dos quais formar-se-ão constelações temáticas diversas. A expectativa é de que a clareza em

relação a esses centros refrate-se nos demais componentes conceituais de forma, senão a eliminar as sombras do equívoco, ao menos minimizar-lhes a extensão ou circunscrevê-las a conceitos mais periféricos da pesquisa. Para realizar tal propósito, pareceu-me adequado explicitar, um a um, os conceitos que formam o título principal do presente relato da pesquisa, o que exigiu, para o primeiro deles, a devida contextualização¹. O terceiro alvo é a circunscrição à escola dos resultados alcançados nos dois primeiros esforços, de forma a evidenciar, com transparência, os alvos da pesquisa ora trazida à luz.

2.1 O estado da questão

É usual, nesta categoria de texto ou nos manuais de metodologia científica (AZEVEDO, 1999; SILVA, 2000), intitular de revisão bibliográfica ou de revisão da literatura ao mapeamento do debate teórico sobre o objeto investigado. Mas, revisar é olhar pela segunda vez. O dicionarista Houaiss a define, para esta especificidade, como “nova leitura, mais minuciosa, de um texto; novo exame”. Parece-me que seriam duas as hipóteses possíveis de um segundo olhar. A primeira ocorreria na situação em que o autor desta tese já houvesse lido toda a literatura que trás à esfera investigativa; mas, não é o caso, dado que os dez textos selecionados constituíram-se-me em leitura inédita.

A segunda hipótese seria a admissão de que a ciência é ser transcendental e impessoal, do qual cada pesquisador não seria mais do que momento funcional e fugaz, segundo os cânones positivistas. Neste caso, a ciência seria o sujeito impessoal que operaria a revisão bibliográfica, através do pesquisador. Esta hipótese, igualmente, não parece aplicar-se ao que

¹ A compreensão de “escola municipal de Cuiabá” inicialmente um tópico deste capítulo, no processo de reorganização do texto, foi transferido para o segundo capítulo, a fim de eliminar repetições.

realizo, pois com relação às cerca de 1.700 páginas das dissertações ou teses selecionadas, não me situo de uma perspectiva neutra, retomando-as à maneira de resumo ou ementa; antes, leio-as questionando-as em que me podem ajudar na pesquisa que efetuo e recorto-as segundo um procedimento de síntese, na qual tomo o material que nelas se encontra e reorganizo-o segundo os meus propósitos. As idéias estão lá, expostas em um ou mais textos, mas o recorte e organização em que serão apresentados a seguir, são meus. Este procedimento não postula uma pretensa neutralidade científica e, portanto, neste, como no primeiro procedimento, seria inadequado nomeá-los de revisão bibliográfica. Trata-se, mais adequadamente, de consulta bibliográfica.

A consulta, inicialmente, foi concebida em dois pólos: investigação das dissertações e teses do *campus* da UNESP de Marília sobre administração ou gestão, privilegiando o tratamento teórico da questão e investigação das dissertações ou teses do *campus* da UFMT, em Cuiabá, sobre a gestão democrática da escola municipal cuiabana, privilegiando os resultados da investigação de campo. No entanto, devido à diferente abrangência dos dois recortes configurou-se insuperável desequilíbrio de produção entre os dois *campi*, pois no segundo pólo encontrei uma única dissertação sobre a gestão na escola municipal cuiabana, o que me levou a tratar, neste momento, apenas da produção da UNESP, deslocando a análise da dissertação sobre a gestão democrática da escola municipal de Cuiabá para o terceiro capítulo, no qual trato dos itinerários da democracia.

A gestão democrática do ensino público, mandato da Constituição Federal de 1988, Art. 206, inciso VI, lastreia a Lei da Gestão Democrática da escola municipal de Cuiabá. Considerando que a produção de uma dissertação ou tese demanda tempo superior a dois anos, estabeleci o ano de 1991 como inicial da pesquisa bibliográfica, com a suposição de que a partir desse ano as pesquisas já poderiam levar em conta o mandato constitucional.

Beraldi (2003) estuda a produção do programa de pós-graduação em educação da UNESP/Marília na área de administração de educação, de 1991 a 2000, contabilizando a totalidade da produção, nesse período, em nove dissertações e três teses. A essas acrescentei a produção de 2001 a 2003, no mesmo *campus*, divulgada pela página do grupo de pesquisa em Política Educacional e Organização do Trabalho Escolar²: uma tese e quatro dissertações, incluindo a da própria Beraldi. Portanto, 17 produções foram, inicialmente, incluídas na seleção bibliográfica a ser investigada³.

Ajustei, mais uma vez, o foco investigativo às produções teóricas e às investigações na unidade escolar, o que fez com que ficassem à margem trabalhos sobre a municipalização da educação, investigações sobre a atuação de Delegacias de Ensino (atuais Diretorias de Ensino) ou mesmo o processo de planejamento na unidade escolar. Restaram, pois, como objeto de leitura, cinco pesquisas bibliográficas e cinco pesquisas de campo, específicas sobre administração ou gestão da educação em unidades escolares⁴.

Poder-se-ia objetar que uma consulta bibliográfica deveria, necessariamente, incluir as obras mais relevantes que compõem o *corpus teórico* sobre a administração da educação. Mas, por um lado, é afirmação recorrente, nas dissertações ou teses, que no Brasil ainda não existe esse *corpus* teórico autóctone sobre administração da educação; o que se tem são transposições da teoria da administração de empresas para a administração da educação (FERREIRA D., 1992, p. 5; FERREIRA A., 1988, p. 22-23; REIS, 2000, p. 188; MAIA, 2000, p. 49). Admitida a afirmação⁵, não há razões de fundo para privilegiar a obra publicada sobre a pesquisa ainda não publicada. Por outro lado, a totalidade da pesquisa acadêmica que

² www.administracaodaeducacao.pro.br. Consulta realizada em fevereiro de 2004.

³ Este número exclui a dissertação produzida na UFMT e que será objeto tratado no capítulo seguinte.

⁴ Pesquisas bibliográficas: Machado (2001); Ribeiro (2001); Messas (2002); Lima (2002) e Beraldi (2003). Pesquisas de campo: Ferreira D. (1992); Ferreira A. (1998); Correa (2000); Reis (2000); Maia (2000).

⁵ Autores clássicos sobre administração da educação como José Querino Ribeiro, Anísio Teixeira, Benno Sander, Demerval Saviani e Victor Paro, apesar de se diferenciarem no espectro ideológico, concordam sobre a inexistência de um *corpus* teórico brasileiro sobre administração da educação.

considerarei embasa-se nas publicações mais relevantes da área. Assim, a literatura clássica está presente, mesmo que por viés indireto, na composição da consulta bibliográfica e, ainda, embasa, diretamente, outros tópicos da presente tese. Em resumo, a literatura clássica não foi ignorada.

E de que tratam as produções acadêmicas em foco? Explicito-o a seguir, porém lembrando que pretiro tratá-las à maneira de resumo ou ementa em favor da realização de uma síntese que se adéqüe aos propósitos da pesquisa que empreendo; previno, ainda, o leitor de que, embora as tenha lido na ordem cronológica de produção, não me atenho, na organização argumentativa que realizo, à seqüência temporal em que apareceram.

Lima (2002, p. 38) concorda com a afirmação de Sander segundo a qual a administração da educação no Brasil pode ser estudada segundo quatro enfoques analíticos: jurídico (até 1930); organizacional (1930 a 1960); comportamental (após a segunda guerra) e sociológico (a partir de 1960), com a observação de que essa periodização é apenas referencial, uma vez que os modelos podem coexistir. Ribeiro (2001) reporta afirmação de Griffiths, autor americano, que em prefácio de livro de 1971, traduzido no Brasil, considera fecunda aquela década no que se refere à produção intelectual sobre administração educacional, enquanto que todo o período precedente teria sido “constituído de folclore, testemunhos de administradores bem sucedidos e especulações de professores universitários” (RIBEIRO, 2001, p. 59).

Se emparelharmos essas afirmações a duas outras, uma de 1952, de José Querino Ribeiro, reportada por Ribeiro (2001, p. 64) – “*as questões da administração escolar no Brasil estão deslocadas de sua fundamentação técnica, pois estão afetas aos políticos que não abrem mão do direito de legislar*” – e outra de Anísio Teixeira, em 1961, transcrita por Machado (2001, p. 117) – “*ao que parece, nunca houve busca de administradores para as*

escolas. Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino. É evidente que o país acha que para isso não é preciso preparo.” – é possível extrair uma primeira conclusão, latente, mas não explícita na literatura consultada: além da periodização dos enfoques teóricos, como a proposta por Sander, para compreender a administração da educação no Brasil seria conveniente considerar a existência da prática administrativa empírica, predominante antes de 1970, mas ainda não desaparecida, e a existência da prática administrativa amparada na racionalidade técnica⁶ que tende a adquirir hegemonia após a criação da habilitação em Administração Escolar, vinculada aos cursos de Pedagogia, no final da década de 1960. Contudo, a prática administrativa empírica, de um modo geral, não é o objeto das dissertações e teses consultadas; atenho-me, pois, à discussão que realizam sobre o surgimento e evolução da reflexão teórica sobre a administração da educação.

Para Machado (2001, p. 72-73), retomando M. Felix, a reforma João Luís Alves, em 1925, teria iniciado a estruturação dos órgãos de administração do ensino. Esses órgãos geraram necessidades específicas quanto à natureza do objeto que criaram – a administração do ensino. As respostas às novas necessidades passaram a ser supridas tanto por uma nova literatura, quanto por uma nova cadeira nos cursos universitários. Assim, a literatura específica sobre administração da educação surgiu no Brasil, segundo Lima (2002, p. 44), com Anísio Teixeira que, em 1928, escreve um relatório de sua atuação junto à Diretoria de Instrução Pública. Ribeiro (2001, p. 9) é da mesma opinião, porém com outra fundamentação: a criação, na década de 1930, da cadeira de administração escolar⁷ deu um certo impulso à preocupação de se produzir teoria em administração escolar, no Brasil. Nesse sentido, um

⁶ A racionalidade técnica é uma prática didática que pode ser esquematizada em três momentos: exposição da teoria; relato de exemplos elucidativos da teoria; aplicação de exercícios para treinar a aplicação da técnica a uma suposta prática.

⁷ Criada no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em 1933, por Anísio Teixeira e introduzida, em 1934, na Universidade de São Paulo por José Querino Ribeiro. Em 1939 é introduzida no curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil (MACHADO, 2001, p. 72-73).

segundo relatório de Anísio Teixeira, desta vez de 1935, referente à sua atuação na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, publicado em forma de livro (*Educação para a democracia: introdução à Administração Educacional*, em 1936), poderia, segundo Ribeiro, ser considerado fruto desse esforço de teorização.

Duas obras de José Querino Ribeiro – *Fayolismo na administração das escolas públicas*, de 1948 e *Ensaio de uma teoria da administração escolar*, de 1952 – introduzem, no Brasil, a transposição das teorias da administração científica, de cunho industrial, para a administração da educação⁸ (FERREIRA A., 1998, p, 23; MACHADO, 2001, 64-65; RIBEIRO, 2001, p. 56) e dão origem, ao que Machado (2001, p. 75-76), emprestando uma expressão de Lovisolo, denomina de “tradição afortunada” nos estudos e na prática de Administração da Educação, em contraposição à tradição anisiana, a qual rejeita que a administração empresarial possa ser aplicada à escola, e que seria a “tradição desafortunada”, quer porque silenciada e quase esquecida após a morte do autor, quer porque não se efetivou enquanto prática de Administração da Educação.

Talvez, a diferença dos campos de reflexão seja uma possível explicação para o sucesso de uma concepção em detrimento de outra. Como anota Ribeiro (2001, p. 10-13), a contribuição de Anísio Teixeira para a Administração da Educação encontra-se espalhada por toda a sua vasta obra, que tem como campo de estudo a educação, enquanto que José Querino Ribeiro desenvolve um esforço teórico e pioneiro focado na constituição do campo da Administração da Educação, em razão de seu compromisso com a cátedra de administração escolar na USP, inclusive com publicações específicas sobre o tema.

Outra possibilidade para que o pensamento de José Querino Ribeiro tenha se

⁸ Neste trabalho, embora privilegie a expressão administração da educação, entendendo educação na escola em contraposição à educação em outras instâncias (por exemplo, a família, o sindicato...), utilizo, por vezes, como equivalentes as expressões “administração educacional”, “administração escolar”, “administração do ensino” e suas variantes.

convertido em “tradição afortunada” talvez resida na criação da habilitação de Administração Escolar através da reforma universitária patrocinada pela ditadura. Essa habilitação pode ter contribuído para a divulgação do pensamento de José Quirino Ribeiro, em detrimento da concepção de Anísio Teixeira, pois, como já expresse, a “tradição afortunada” estava facilmente acessível, sob a forma de livros, que embasaram as onipresentes apostilas, na educação superior da década de 1970. Além do mais, o enfoque economicista presidiu a ações da ditadura no campo educacional e a adaptação da administração empresarial à administração da educação guarda grande compatibilidade com a teoria do capital humano que planeja a educação a partir de concepções economicistas (esta observação não imputa a José Querino Ribeiro a pecha de economicista em educação).

Contudo, mais que afirmações, estou propondo questões, pois as produções literárias que tomei por base não investigam a implantação das habilitações nos cursos de pedagogia. No entanto, parece-me que é uma questão que mereceria atenção dos pesquisadores, pois, com exceção do Estado de São Paulo, que tinha tradição de provimento dos cargos de administração da educação através de concurso, a regra geral, no Brasil, era a indicação, para os cargos, de apadrinhados políticos. A introdução da habilitação em administração escolar, se não eliminou o apadrinhamento, diminuiu a indicação de gestores sem formação, uma vez que vários sistemas escolares passaram a exigir essa habilitação para os postulantes a cargos de administração e, assim, por vias tortuosas, atendeu-se a reivindicação anisiana de administradores formados para a direção da educação.

As produções que consultei, sobretudo as pesquisas de campo, resumiam as correntes e autores da Teoria Científica da Administração e agregam-lhe a crítica que os autores de referencial socialista (geralmente referenciados como pertencentes à abordagem histórico-crítica) fazem a essa teoria e, especificamente, à sua transposição do universo empresarial para o universo da educação. Sintetizo, a seguir, em três instâncias, as principais críticas

apresentadas pelas dissertações ou teses consultadas⁹ e dispense-me, por ser assaz conhecida, de tratar das escolas clássicas de administração.

A primeira crítica, de natureza teórica e especificamente densa, o que exige uma explicitação mais longa, refere-se à conhecida argumentação de Saviani, rearticulada por Paro (1986), e que foi acenada ou explicitada por A. Ferreira (1998, p. 18), Reis (2000, p. 188), Machado (2001, p. 75) e Ribeiro (2001, p. 131).

O ponto de partida de Saviani, segundo Paro (1986), são as categorias marxistas de *trabalho material e não-material*. Essas categorias permitem diferenciar o trabalho material (no qual o produto separa-se do produtor; por exemplo, um computador) do imaterial (neste o produto não se separa do produtor, ao menos inteiramente). O trabalho imaterial, por sua vez, ocorre sob duas formas: aquele cujos resultados são produtos que existem isoladamente em relação à produção e, portanto, podem circular como mercadorias entre produção e consumo (exemplo: o livro, a obra de arte são materiais, mas contêm algo imaterial: idéias) e o trabalho imaterial no qual o produto não é separável do ato da produção (exemplo: a educação, a medicina) e, portanto, não existiria mercadoria, o que dificultaria ou impediria o modo de produção capitalista. Ou, segundo Saviani, o modo de produção capitalista poderia dar-se aí apenas em algumas esferas, não podendo generalizar-se na educação o modo de administração capitalista, simplesmente porque esta entra em contradição com a própria natureza do ato educativo.

Paro concorda com a argumentação, mas crê poder aprofundá-la em três tópicos:

I – O Papel do educando no processo de produção pedagógico

Se na produção material o consumidor está ausente no ato da produção, segundo

⁹ As pesquisas bibliográficas referem-se a um único autor da década de 1970, mas dado o objeto de pesquisa de cada uma delas, não se lhes poderia exigir, contrariamente ao que se pode esperar na revisão bibliográfica das pesquisas de campo, que tratassem das práticas e autores dessa década.

Saviani – e se aceita isso provisoriamente¹⁰ – a presença do aluno (consumidor) no ato da produção coloca obstáculos a que se generalize, na escola, o modo de produção autenticamente capitalista.

O aluno não pode ser visto apenas como consumidor (sob este aspecto a escola tradicional e a tecnicista propõem uma concepção de aluno adequada ao modelo de administração capitalista); no processo pedagógico autêntico ele não está apenas presente para consumir; ele participa das atividades que aí se desenvolvem, pois ele entra no processo como objeto e como sujeito da educação. Entendê-lo como objeto da educação ultrapassa a conceituação de consumidor, pois considerá-lo como “objeto de trabalho”¹¹ sobre o qual se aplica o trabalho pedagógico (humano) para realizar os fins educativos significa que, como a “matéria-prima”¹², o aluno não sai do processo como entrou. Embora apresente resistências ao processo, ele também trabalha no processo educativo (no sentido geral de trabalho, uma atividade orientada a um fim e não “trabalho economicamente produtivo”), o que lhe confere o *status* de produtor, ou melhor, co-produtor, o que é mais que o de consumidor. Ele é objeto e sujeito e por não ser simples consumidor, isto coloca obstáculos ao modo de produção capitalista.

II – *O conceito de produto da educação escolar*

Considerar o aluno como objeto e sujeito da educação exige revisar também o conceito de produto. Na análise de Saviani o produto era a aula e de fato, quando se considera a relação capitalista, efetivamente ela é a mercadoria que o professor vende, o capitalista compra e revende para o consumo dos alunos. A aula, porém, é apenas o processo (a maquinaria) para a

¹⁰ Nos processos pós-modernos de produção, mesmo material, o consumidor pode “montar” o seu produto, no âmbito de ampla gama de opções; por exemplo, o usuário pode configurar o computador ou o carro que pretende adquirir. Assim, de certa forma, o consumidor se faz presente no processo de produção.

¹¹ Na produção material, objeto de trabalho é a matéria sobre a qual se aplica o trabalho humano.

¹² É o objeto de trabalho que já incorpora trabalho humano anterior.

obtenção de determinados fins. O fato de aula pressupor a presença-participante do aluno, e não apenas sua presença passiva (como a do consumidor) é um fator determinante da especificidade do ato pedagógico.

Considerando que o aluno apropria-se do saber historicamente acumulado e que a escola é uma das instâncias que provêem educação, o produto não é o ato de ensino-aprendizagem, mas o *aluno educado*, ainda que provisoriamente. E mais, tal produto, não se limita, como sugere Saviani, ao tempo da produção, porque o indivíduo “consome” seu produto ao longo da vida. Portanto, o produto separa-se da produção; claro, não é uma separação absoluta como na produção material.

Neste caso, a separabilidade parcial do produto da produção coloca obstáculos ao modo de produção capitalista, ao menos como concebido na produção industrial.

III – *Natureza do saber envolvido no processo educativo escolar*

Segundo Paro (1986), no processo educativo, há duas ordens de conhecimento. Como na produção material, há o conhecimento como instrumento para a confecção de uma mercadoria ou produto. Esse conhecimento também existe na escola que instrumentaliza os métodos e técnicas de ensino. Mas, há um outro tipo de saber que, na escola funciona como matéria-prima; é o saber historicamente acumulado que, como a matéria prima na produção material, compõe o produto final, no caso o *aluno educado*.

Ora, enquanto o conhecimento instrumental pode ser alienado e espoliado do trabalhador e reservado aos engenheiros ou ao pessoal que pensa (na escola, os métodos e técnicas podem ser alienados de professores e alunos), a matéria prima não pode ser alienada do processo de produção e, assim, o saber historicamente acumulado não pode ser alienado do trabalhador (professor) e do co-trabalhador (o aluno) que produzem o *aluno educado*. Essa impossibilidade de alienação dificulta, sobremaneira, a divisão pormenorizada do trabalho na escola.

De fato, o saber como instrumento caracteriza-se como concepção e a concepção pode se dar nos laboratórios e estar ausente do processo de produção, porque nesta se dá a realização e não a concepção. Dessa forma, o operário é alienado da concepção, e o trabalho fica inteiramente subordinado ao capital. Esse tipo de conhecimento está presente também no processo pedagógico e é aí que o processo de produção capitalista procura aplicar-se, ainda que só o consiga de forma reduzida. E isso porque o conhecimento enquanto matéria prima não pode ser alienado do processo de produção, simplesmente porque não haveria objeto de trabalho. É este saber, que não pode ser alienado do trabalhador e co-trabalhador, uma das especificidades do processo pedagógico que impede a aplicação, na escola, em larga extensão, do modo de produção/administração capitalista.

E, no entanto, a administração capitalista da educação é um fato. Como se dá?

Sem se referir à proposição de Paro (sumariada nos três tópicos precedentes), quase uma década depois, Saviani (1994a) retoma o tema da natureza do trabalho educativo, porém analisando-o sob outro ângulo. Se, precedentemente, o foco estivera nos resultados da educação (o produto), o que o levava a ressaltar-lhe a imaterialidade, agora, na conferência de 1994, destaca a necessidade de complementar as posições precedentes pelo deslocamento do foco reflexivo para os meios/condições de produção, o que o induz a destacar “a materialidade da ação pedagógica” (p. 244)¹³. Como a ação educativa “se desenvolve a partir de condições materiais e em condições materiais” (p. 245), Saviani volta o seu olhar para essa materialidade e aponta três instâncias das condições materiais de produção da educação, que desafiam a realização da pedagogia histórico-crítica.

Os desafios são: a ausência de um sistema de educação, a organização objetiva da educação a partir de parâmetros organizacionais tradicionais (apropriados ou concebidos no

¹³ Gostaria que Saviani houvesse afirmado a necessidade de refletir sobre “as condições materiais de produção da educação”, mas ele não se expressou assim.

seio do capitalismo) e a descontinuidade das iniciativas em educação¹⁴. Em síntese, esses três problemas/desafios criam e sustentam a precariedade das condições nas quais se faz a educação. Saviani não afirma, mas é possível inferir: essas características da materialidade do processo da educação possibilitam/facilitam a administração capitalista que, precisamente, caracteriza-se pela fragmentação da ação para, mais eficientemente, organizá-la a partir dos referenciais da linha de montagem, a qual pode ser reorganizada, com relativa facilidade, segundo os interesses do mercado (acionistas); no caso específico da educação, nas palavras do próprio Saviani (1994a), “Parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores” (p. 266).

Atribuo a A. Ferreira (1998) o segundo núcleo crítico à Administração da Educação; crítica de natureza prática, o que demanda explicitação menos minuciosa. É possível inferir da apreciação positiva que o autor faz da *antiga boa escola pública* que a Administração da Educação segundo os cânones da administração de empresas produziu positivities, ao menos até a década de 1960. Porém, observa o autor, talvez isso se deva a que a escola pública era, até então, freqüentada pelos filhos das camadas sociais dominantes. No entanto, a partir do momento em que o alunado da escola pública passou a ser constituído pelas crianças originárias das classes populares “com outros costumes, outros hábitos, outros valores” (p. 29), a qualidade da educação pública, nesse nível, rapidamente se esvaiu. Em suma, a administração da educação segundo os preceitos da administração de empresas é eficiente

¹⁴ Quanto à ausência de um sistema, esboça sucinto panorama histórico para evidenciar que, desde o final do império, quando outros países já organizavam seus sistemas de educação, no Brasil há uma persistente desobrigação do poder central com a educação, resultando em um enorme deficit histórico de educação (essa ausência de sistema enseja que ainda se discuta o que é gasto com a educação – uma condição material, de enorme influência nos resultados). Quanto à organização, a pedagogia tradicional organiza a escola em salas, as salas em fileiras de carteiras, para uma quantidade grande de alunos (essa materialidade, mais uma vez, tem grandes reflexos no produto). Com relação à descontinuidade, Saviani ressalta que “O trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato se convertam numa espécie de segunda natureza.” (p. 264). É esse tempo necessário que as contínuas reformas inviabilizam (é, mais uma vez, uma condição material com intensa projeção nos resultados da educação).

quando atende à classe dominante, uma vez que os objetivos da classe atendida e do modelo administrativo coincidem: a geração e acumulação do capital (de conhecimento). Isso explicaria, parcial, mas razoavelmente, o estereótipo atual de que a escola pública de educação básica não tem qualidade, enquanto que a escola particular a tem e, por outro lado, a crítica que se faz à transposição da administração industrial para a escola pública é a de que, diversamente do que ocorre na indústria (e na escola particular), quando transposta para a escola pública, provavelmente devido à mastodônica feição burocrática que assumiu, a administração da educação a partir de um certo momento deixou de atender às necessidades específicas da população envolvente, uma vez que concebida e organizada em consonância com os interesses das classes dominantes.

Percebe-se bem que esta crítica não é radical, ou seja, se a administração da educação nos moldes da administração da produção fabril não funciona adequadamente na escola, não é, como na primeira crítica, por impossibilidade; trata-se de erro de processo, de um problema técnico que poderia ser corrigido, por exemplo, por princípios reformadores, como os da administração pela Qualidade Total.

A terceira crítica, também de natureza prática, está espalhada em diversas produções e consiste em libelo denunciador dos resultados perversos da aplicação dos princípios da administração produtivista à administração da educação. Sumario, na seqüência, as principais denúncias.

Considero que o fulcro sobre o qual se assentam todas as objeções aos efeitos maléficos da administração científica é a acusação reportada por A. Ferreira (1998, p. 25), com apoio em Paro, de que, tal como ocorreu no taylorismo ou fordismo, essa concepção segmentou o trabalho pedagógico em saber e fazer, em planejar e executar, o que introduziu, na comunidade escolar, novos comportamentos e novos métodos de convivência. Ao separar

e, amiúde, opor o especialista da educação e o professor, a administração da educação promoveu tripla desqualificação: desqualificou os profissionais (sobretudo professores), pois ao decompor o trabalho em parcelas desumanizou-o enquanto fonte de aprendizado, dignidade e realização; desqualificou o aluno, pois o reduziu a objeto (cuja subjetividade e conhecimento prévio professor e escola desconhecem) ao qual se deve agregar valor numa linha de séries e, enfim, operou a desqualificação da comunidade envolvente, pois o que se ensina na escola não atende às necessidades da comunidade e, perversamente, desqualifica o saber e a cultura autóctones.

Há, nas diferentes pesquisas, várias particularizações dessa acusação fundamental. Em relação ao diretor realiza-se, quase sempre, o risco de refugiar-se na comodidade da rotina burocrática, na qual se transforma em mero cumpridor de ordens que descuida da própria formação e compromisso com a sociedade envolvente (FERREIRA A., 1998, p. 43-46; MAIA, 2000, p. 96). Segundo Reis (2000) isso está inclusive legislado, por exemplo, no Decreto Nº 17.329 do Governo do Estado de São Paulo, que enumera as competências do diretor – todas burocráticas – o que acaba por relegar a segundo plano ou até mesmo inibir a preocupação com questões pedagógicas. Em nome do sistema, o diretor exerce o poder de coerção e coação, contribuindo para reproduzir o modelo tradicional de exercício da autoridade (REIS, 2000).

Quanto aos professores, trabalham sozinhos, pois o autoritarismo reduz a participação (RIBEIRO, 2001), o que faz da escola lugar de desperdício de energia e recursos, não por falta de idéias, mas devido à mobilidade das pessoas que não criam o sentimento de pertença à comunidade ou, ainda, por falta de organização, reflexão e trabalho coletivos (FERREIRA A., 1998). Emparelhado a esse processo, como causa e consequência, ocorre a degradação da formação profissional do professor, inicial ou em serviço, que, à similitude do círculo vicioso, é causa e consequência de condições insustentáveis de trabalho para a maioria dos

profissionais da educação (MESSAS, 2002).

Convém, ao colocar termo nesta referência à consulta bibliográfica, sintetizar os resultados obtidos. Primeiro, a administração de educação está centrada na figura do administrador que, na unidade escolar, é o diretor, o qual, inicialmente era extensão da função docente. O professor ao substituir a docência pela função técnico-administrativa, majoritariamente aprendida empiricamente, “esquece” que é educador. Segundo, a partir de 1930, engendra-se um esforço de fundamentação teórica da administração da educação, em duas vertentes; uma afirma que a administração da educação é um caso particular da administração de empresas, enquanto a outra o nega. A primeira triunfa sobre a segunda para ser negada, na década de 1980, pelos autores de referencial marxista. Terceiro, se concordarmos com Machado (2001, p. 67) “que a prática administrativa encontrada em nossas escolas pouco tem a ver com a teoria” tanto a tradição anisiana quanto a queriniana revelam-se “desafortunadas”. Configura-se, então, duplo resultado: inexistente, ainda, um *corpus* teórico brasileiro sobre a administração da educação e, nas práticas administrativas, o empírico subjuga a referência a uma matriz teórica. Quarto, o referencial marxista, na década de 1980, ao criticar a aplicação da teoria da administração de empresas à educação enseja a obrigatoriedade legal, via Constituição de 1988, da gestão democrática da escola pública, mas, com a queda do muro de Berlim o referencial teórico marxista perdeu vigor.

Adicional e surpreendentemente, as pesquisas de campo que investigam a gestão¹⁵ de unidades escolares, tendo como referencial a gestão democrática, não se dão como questão a “gestão” ou o “democrático”, isto é, não lhes investigam o sentido, uma vez que se limitam a resenhas teóricas das obras sobre administração. Serão estas as minhas questões nos dois itens seguintes.

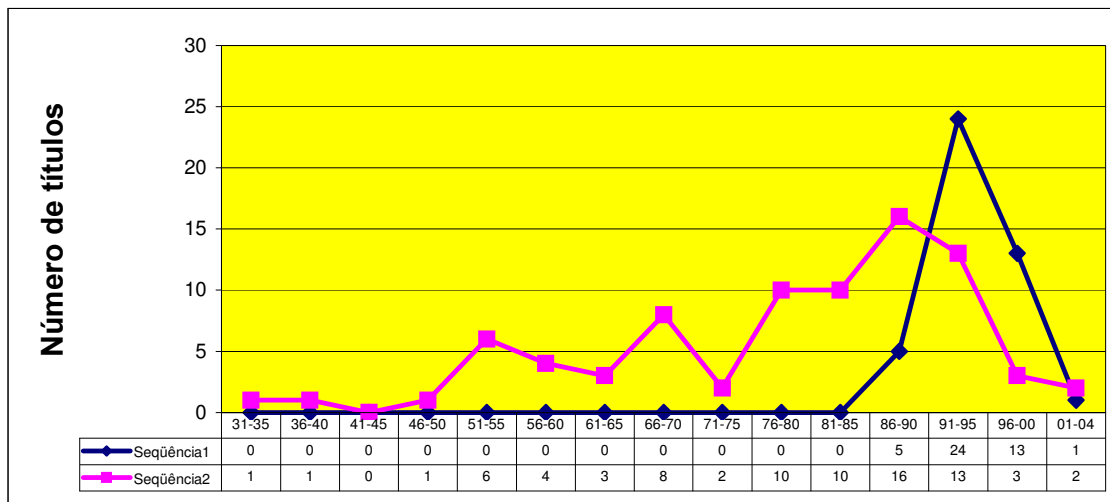
¹⁵ Maia, 200 e Messas, 2002.

2.2 Administração ou gestão?

Para o dicionarista Houaiss (2001) os termos *administração* e *gestão*, aos quais atribui características sinonímicas, são de antigo uso na língua portuguesa. Para o primeiro, reporta o registro inicial a 1331; para o segundo, 1858. No entanto, o emprego de ambos na literatura e discurso pedagógicos tem datação diferenciada.

GRÁFICO 1

Administração X Gestão



FONTE: Sistema UnibibliWEB. Consulta realizada no dia 8 de fevereiro de 2004. A Seqüência 1 refere-se à gestão escolar; Seqüência 2, à administração escolar.

Consulta feita ao UnibibliWEB (2004), sistema integrador das bases de dados das três universidades estaduais paulistas, listou 376 títulos para a expressão *administração escolar* e, para *gestão escolar*, 60 títulos¹⁶. As duas listagens foram depuradas a fim de excluir títulos considerados *fora de campo* ou repetidos. Como resultado final, a lista sobre *administração*

16 A consulta foi feita no dia 8 de fevereiro de 2004, um domingo, com a suposição de que, nesse dia, nenhum bibliotecário efetuará inserções de dados no sistema, pois a consulta revelou-se um processo demorado. A base de dados pode ser encontrada em: CONSELHO DOS REITORES DAS UNIVERSIDADES PAULISTAS. **UnibibliWEB**. Disponível em: <<http://www.cruesp.bc.unicamp.br>>. Acesso em: 8 fev. de 2004. Maia (2004, p. 72 e 125) considerando o período de 1983 a 2000, porém apenas em relação às publicações da ANPAE chega a resultado similar ao reportado pelo Gráfico 1.

escolar reduziu-se a 82 títulos, com a data de publicação variando entre 1932 e 2004. A lista sobre *gestão escolar* resumiu-se a 43 títulos, com a publicação variando entre 1986 e 2001 (Confira Apêndice G)¹⁷.

A primeira constatação é a de que anteriormente a 1986 o termo *gestão* possivelmente¹⁸ não intitulava monografias, dissertações, teses ou livros sobre os processos de direção de unidades ou sistemas escolares. Usava-se, então, uniformemente, *administração*. Contudo, segunda inferência, como se pode visualizar no Gráfico precedente, se no primeiro quinquênio após o início da utilização do termo *gestão* na titulação das produções literárias dá-se a máxima produção de títulos com o termo *administração*, após 1990 há nítido refluxo na sua utilização, pois passa a ser preterido por *gestão*, cujo uso, nessa mesma década, sobrepuja-o na base consultada.

Estas observações levantam ao menos duas questões: se *gestão* e *administração* são palavras sinônimas, como fazem crer os dicionaristas, e se, há mais de século e meio, ambas estavam disponíveis ao uso, por que *gestão* tem datação recente em títulos da literatura escolar e, conexamente, por que, em tão breve lapso, supera, em uso, o termo precedente? E, segunda indagação, se os termos não são intercambiáveis, em que se diferenciam?

Elucido, inicialmente, a segunda questão. Vigotski (2000) diferencia significado de sentido. Segundo esse autor, o significado é apenas a região mais estável do sentido, sendo que, no

¹⁷ Na página anterior, utilizei a expressão *fora de campo*, que explicito a seguir. Por exemplo, a obra *História administrativa e econômica do Brasil*, de Hélio de Alcântara Avellar, embora haja sido listada pelo sistema UnibibliWEB como resposta à consulta “administração escolar” foi considerada *fora de campo* porque, aparentemente, não se refere à administração escolar. Igualmente, títulos que não apresentavam o termo administração foram considerados *fora de campo*, embora, com certeza, muitos se refiram a processos de “tomar conta de uma organização escolar”. Critério idêntico foi tomado com relação à resposta à consulta “gestão escolar”. Por outro lado, deve-se levar em conta que, mesmo assim, os dados são apenas indicadores da disponibilidade de livros nas referidas bibliotecas, pois um livro publicado, por exemplo, em 1936, pode ter sido adquirido pelas bibliotecas apenas na sua reedição no ano de 1997, elevando a “produção” de uma década em detrimento da década real de publicação da obra.

¹⁸ Seria mais preciso afirmar que no banco de dados bibliográficos das universidades paulistas não há registros sobre o seu uso. No levantamento, não se diferenciou republicações de publicações originais.

pensamento, o sentido predomina sobre o significado¹⁹, entendido como a somatória “de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” (p. 181). Wittgenstein (1968), por sua vez, discute, extensamente os jogos de linguagem, concluindo que, em determinados jogos de linguagem, uma palavra pode ser a corrupção de uma frase²⁰, o que lhe permite afirmar:

Nossa linguagem pode ser considerada como uma velha cidade: uma rede de ruelas e praças, casas novas e velhas, e casas construídas em diferentes épocas; e isto tudo cercado por uma quantidade de novos subúrbios com ruas retas e regulares e com casas uniformes. (p. 15).

O que Wittgenstein propõe para a linguagem, com Vigotski, é possível asserir para a palavra, seja ou não uma frase corrompida. Cada palavra tem um núcleo estável de significado, comparável ao núcleo histórico de uma velha cidade. É a apreensão desse núcleo de significado, que permite aos dicionaristas afirmar que administração é gestão e vice-versa.

Mas, existem os eventos psicológicos que as palavras despertam em nossa consciência e que, ao constituírem-lhes os sentidos, comunicados na intersubjetividade, comparam-se aos novos subúrbios que se desenvolvem em torno do núcleo histórico da cidade e, com ele, estabelecem uma relação dinâmica. É *no sentido* que administração e gestão se diferenciam. Proponho-me esclarecer essa diferença que nem sempre é levada em conta, desde a emergência do termo *gestão* na literatura escolar até o presente.

Paro (2001), mas a primeira edição data de 1986, pode ser tomado como exemplo da situação inicial em que os termos gestão e administração eram tomados um pelo outro²¹:

Embora se tenha presente que a autoridade deve ser compartilhada por todos, o que supõe formas coletivas ou colegiadas de **gestão escolar**, não é possível estabelecer *a priori*, com precisão, qual a forma mais adequada dessa **administração**. (p. 161, grifo no original; negrito nosso).

¹⁹ Na linguagem, por oposição, o significado predomina sobre o sentido.

²⁰ O exemplo tomado por Wittgenstein é o de um pedreiro e seu ajudante. O primeiro grita: “lajota!” que é entendida pelo segundo como: “traga-me uma lajota!”

²¹ Ou seja, neste e nos parágrafos que se seguem, proponho que administração e gestão são sinônimos quando se lhes considera o significado, porém se diferenciam quando se lhes considera o sentido, como explícito a partir do último parágrafo da p. 66.

Hora (2002), em livro cuja primeira edição é de 1994, pode ser tomada como exemplo, na metade daquela década, da permanência de identificação entre um e outro termo, embora já apontando para discordâncias quanto à intercambialidade dos dois conceitos. A afirmação, em nota de pé de página, não deixa margem a dúvidas:

No decorrer deste trabalho, as expressões administração escolar, gestão escolar e administração educacional têm o mesmo significado conceitual, embora alguns estudiosos os usem com significações diferenciadas. (p. 33).

Ainda nesse decênio, o mesmo Paro (1988, p. 108)²², declara, literalmente, a sinonímia dos termos: “Se estamos preocupados com a gestão das escolas, temos que considerar inicialmente o próprio conceito de *administração* ou de *gestão* (que serão tomados aqui como sinônimos)” [grifos e parênteses no original].

Em relação ao presente, um artigo de Alonso (2003) intitulado *A Gestão/Administração educacional no Contexto da Atualidade*, parte de um livro coletivo, exemplifica, na barra com que administração é adicionada à gestão, tanto a primazia atual do primeiro termo, quanto a permanência, em nossos dias, da justaposição de significado, entre ambos, embora com certo mal-estar, indisfarçável no primeiro parágrafo do texto:

A expressão gestão educacional tem suscitado polêmicas nos meios educacionais, embora autores conceituados mostrem a adequação do conceito às diversas realidades organizacionais e a conveniência de sua utilização frente aos desafios, colocados para os administradores, decorrentes dos novos contextos sociais. Iremos, aqui, utilizar ambos os termos – administração e gestão –, dependendo do que será analisado e da situação específica a ser considerada. (p. 23).

Machado (2001, p. 34-36), com apoio em Barroso, autor português, recusa o termo gestão, preferindo as expressões *administração da educação* e *administração da escola*; a primeira para referir-se ao sistema educativo, a segunda para designar a administração da unidade escolar. Para Barroso, referido por Machado, a distinção entre os dois termos é muito frágil e, ainda, se tal distinção for levada em conta, dever-se-ia utilizar o termo *administração* com acepção predominantemente global, política, filosófica, uma vez que estaria no seu

²² Em nota de rodapé, o autor esclarece que o artigo é de 1995.

âmbito a seleção de valores e orientações; por sua vez, *gestão* deveria ser utilizada com denotação predominantemente técnica, pois a seu âmbito pertenceria a capacidade de organização. O processo de gestão seria “essencialmente concreto, prático, pragmático, quantitativo e tecnológico” (MACHADO, p. 35).

Ferreira, Reis e Pereira (1999) têm opinião oposta a Machado. Segundo esses autores, da área de administração de empresas:

Ambas as palavras têm origem latina, *gerere* e *administrare*. *Gerere* significa conduzir, dirigir ou governar. *Administrare* tem aplicação específica no sentido de gerir um bem, defendendo os interesses dos que o possuem. Administrar seria, portanto, a rigor, uma aplicação de gerir. (p. 6, grifos no original).

Dias (1988), no campo da educação, opina que a administração é uma sub-área²³ da gestão e, entre outras diferenças possíveis, afirma que a administração repousa sobre o

²³ A afirmação de Dias pode gerar polêmica. Com efeito, consulta à classificação do conhecimento divulgada pelo sítio do CNPq (www.cnpq.br/areas/tabconhecimento/6.htm) reporta a Administração como uma área da grande área Ciências Sociais Aplicadas. Nessa classificação, o termo gestão sequer aparece. Contudo, ante a manifesta insuficiência da tabela em questão, há a versão preliminar de uma nova classificação, na qual, 21 novas áreas são acrescentadas. Gestão não aparece entre estas, mas é referenciada cinco vezes como sub-área, sendo que Administração continua como área, porém gestão não é referida nenhuma vez como subárea de administração. No campo da educação, uma consulta ao Thesaurus Brasileiro de Educação (www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/estrutura.htm), igualmente, reporta Gestão como uma sub-área de Administração. Por sua vez, o Parecer CNE/CES n. 4, de 5 dez. 1999, que institui as diretrizes curriculares para o ensino de nível técnico relaciona 20 áreas para o ensino profissionalizante, entre as quais não se inclui administração, mas, sim, gestão. Admitindo a asserção de que a tecnologia é uma aplicação do conhecimento, a gestão, entendida como tecnologia, seria uma aplicação da administração. No entanto, deve-se observar que essas são formalizações de formas de vida já estabelecidas e que não apreendem, prosseguindo a analogia, a dinamicidade da vida, que apresenta surpresas e, dificilmente, se enquadra em esquemas que tentam impor-lhe limites. Consulta ao sítio www.educacaosuperior.inep.gov.br que relaciona todos os cursos de educação superior no país, os quais, na última década, apresentaram crescimento vertiginoso em número, permite, com relação às formalizações precedentes, uma aproximação maior à forma de vida que pulula na educação superior nacional. Pois bem, como resposta à consulta sobre a existência de graduações com o termo “Administração” o sistema relaciona 3.178 cursos que incluem o termo na denominação do curso ou de uma ou mais habilitações. Para a mesma consulta com o termo “Gestão”, o sistema responde, similarmente, com 1.202 cursos tecnológicos, 24 bacharelados e 266 bacharelados ou licenciaturas em Pedagogia. Embora os números indiquem que a classificação tradicional ainda é majoritária, a existência de 24 bacharelados de Gestão (fora da área da educação) é indício de que Gestão começa a ser considerada uma área de conhecimento. No entanto, essa compreensão é mais evidente no campo da educação, uma vez que existem 178 licenciaturas e 108 bacharelados com habilitação em gestão, sem referência à administração. Mas, expressão mais convincente desta nova compreensão reside na dezena ou mais de cursos ou habilitações com as nomeações a seguir ou assemelhadas: “Gestão Educacional (Administração Escolar)”; “Gestão de Processos Educativos da Educação Básica: Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional); “Docência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão e Coordenação de Processos Educativos (Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional”. Nessas nomeações de curso ou habilitações é enfática compreensão de que para os educadores responsáveis pela oferta de cursos, nessas instituições, a administração é uma sub-área da gestão, em acordo com a explicitação de Dias. Detalhes dos dados que embasam esta nota podem ser consultadas no Apêndice ApêndiceH-EducacaoSuperior-AdmXGest.

princípio de autoridade que, no seio das organizações, estabelece as diferenças entre superior e subordinado, enquanto que a gestão baseia-se no princípio da participação. Porém, o autor não opõe administração à gestão. Para ele, a gestão, mais ampla, expressa-se de três formas: a administração, a co-gestão e autogestão, esta baseada no princípio de ausência de autoridade (ou anarquia). Transcrevo um parágrafo de Dias (p. 268) no qual explicita sua concepção, com a qual concordo, da relação entre administração e gestão:

Até recentemente, falava-se em *administração (escolar)*, que, na taxionomia largamente difundida, compreende as atividades de planejamento, organização, direção, coordenação e controle. A *gestão* envolve necessariamente estas atividades, mas, em suas formas mais radicais, parece ir além, incorporando também certa dose de filosofia e política que, no entender de um autor clássico como Querino Ribeiro, vem *antes e acima* da administração. (Grifos no original).

Cabe, agora, na contra-mão dos primeiros autores, explicitar as diferenças²⁴ existentes com relação ao *sentido* dos dois termos, uma vez que concordo que os *significados* são idênticos, com bem o expressa a transcrição precedente. O ponto de partida é uma afirmação de Wittgenstein (1979, p. 15): “(...) representar uma linguagem significa representar-se uma forma de vida.” Qual forma de vida está representada em cada um dos termos?

Administrar, do latim, *ad + ministrare*. De acordo com Houaiss (2001), *ad* é prefixo, cujo sentido original é *em direção a*. *Ministrare* é verbo, com o sentido primeiro de “*pôr na mesa o comer, fornecer, ajudar, cuidar, dar atenção, (...)*”. Do que se conclui que o termo *administração* representa a forma de vida daquele que *serve a alguém*. É, ainda, nesse sentido que, na transição das corporações de artesãos para a indústria capitalista manufatureira com a conseqüente fragmentação do trabalho, o capitalista se retira da fábrica, deixando, em seu lugar, um administrador que o sirva e cujo serviço é, em essência, fazer servir. Quando, por obra de Taylor, na passagem do século XIX para o seguinte, a Administração erige-se em disciplina teórica, com a denominação de “administração científica”, contraposta ao “antigo

²⁴ Contudo, à p. 64 explicitarei que ao se considerar apenas o significado, administração e gestão podem ser tomadas por sinônimo.

sistema”, o administrador, a quem incumbe as especialidades de planejamento, organização, direção e controle é substituído, no “chão da fábrica”, pelo capataz, pelo gerente ou chefe de turno, sobretudo com a tarefa de dirigir e controlar. O administrador, de seu escritório, incumbe-se do planejamento, organização e coordenação; embora continue a ser alguém especializado em fazer servir, sua própria subserviência ao capitalista ganha um disfarce.

A seguir, a complexidade adquirida pelas empresas, a impessoalização do capital na figura dos acionistas, as pesquisas teóricas de Administração que “enriquecem” a figura do administrador com múltiplas qualidades humanas distanciam-no, ainda mais, da forma original de vida que a palavra representava, embora, à visão crítica, não escape, ainda hoje, que mesmo um Ministro de Estado, no regime presidencialista, é alguém que ocupa um cargo que é do Presidente. É ao Presidente, em primeira instância, a quem o Ministro²⁵ serve, como é ao capital que o administrador serve.

Do ponto de vista da produção e maximização do capital, a administração capitalista teve inegável sucesso. Contudo, trasladada para a escola, seus resultados não foram os esperados, uma vez que a natureza da produção na escola é diferente da produção na indústria capitalista (SAVIANI, 1984, p. 75-86) como já evidenciado anteriormente e, ainda, entre outros motivos, pela excessiva centralização burocrática que inviabiliza aos administradores escolares, locais ou regionais, a representação da forma de vida do próprio entorno, preterida em favor da racionalidade do planejamento escolar centralizado.

Considerando, com Paro (2001, p. 18), a administração, em seu sentido geral, como “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” é possível afirmar que, na empresa capitalista a “administração científica” obscureceu a percepção de que os fins eram determinados pelo dono do capital e, conseqüentemente, que a racionalidade na

²⁵ No parlamentarismo o Primeiro Ministro também serve, mas serve ao povo; tanto é verdade, que quando o desserve o há forte suspeitas de que o faça, há a dissolução do parlamento e a convocação de novas eleições.

utilização dos recursos (inclusive humanos) era constituída a partir do ponto de vista do capitalista e não dos trabalhadores. De maneira similar, na administração escolar, os fins e a racionalidade eram exógenos à escola. Se, no antigo sistema, como reporta Quaglio (1989, p. 41), a finalidade do inspetor/administrador poderia ir de algo aparentemente nobre, como a moralização, até à pura subserviência aos interesses de quem o apadrinhava; na “administração moderna” da escola²⁶ a finalidade que acaba por prevalecer é a realização da burocracia, traduzida no cumprimento da avalanche de dispositivos legais sem levar em conta que, com freqüência, a racionalidade global do sistema revela-se em irracionalidade na unidade escolar. Além disso, muitos críticos não deixaram de apontar que o sistema escolar e com ele, seus administradores, sempre estiveram a serviço do capital e da racionalidade da classe dominante.

É toda essa forma de vida que entra em crise, tanto na empresa quanto na escola, quando o princípio da autoridade sofre duros golpes, a partir da segunda metade do século passado, com a inauguração das lutas de descolonização na África e Ásia, a irrupção dos movimentos em defesa das minorias e a reivindicação do direito à diferença em oposição aos supostos conceitos/direitos universais; a emersão da subjetividade e do sentimento em contraposição à objetividade/racionalidade. As empresas reformularam rapidamente as relações administrativas; as escolas foram menos bem-sucedidas, mesmo porque, como já indicado anteriormente, a educação ainda não havia constituído um *corpus* teórico que pudesse ser reformulado²⁷.

Passo, agora, a delinear a forma de vida representada por *gestão*, cuja consulta no

²⁶ O início da “administração moderna” da escola, no Brasil, pode ser datado na passagem da década de 1950 para a seguinte. Como marcos dessa inauguração podem ser designados: o início do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, PABAE, iniciado em junho de 1957 em Belo Horizonte (PAIVA; PAIXÃO, 1997) e, em São Paulo, a experiência do Orientador Pedagógico nas escolas vocacionais (SILVA JUNIOR, 1984, p. 50-59).

²⁷ Para essa síntese, Cf. SROUR, R. H. **Poder, cultura e ética nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998. e FRANTZ, Fanon. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

dicionário Houaiss (2001) remete para o antepositivo *gest*, do verbo latino *gerere*, com a seguinte designação:

‘andar com, ter consigo, trazer em cima do corpo; produzir, criar; encarregar-se voluntariamente de executar; fazer’, donde *gesta, orum* (neutro plural substantivado do participio passado *gestus, a, um*) ‘feitos ilustres, façanhas, proezas; atos, ações (em geral)’.

Se, etimologicamente, administrar explicita a função de servir a alguém, gestão, contrariamente, ressalta, entre os romanos, o *encarregar-se voluntariamente de executar algo*, como bem o explicita Sobrinho (1977, p. 1):

Na tradição histórica a *negotiorum gestio* (gestão de negócios) não tinha por base o *mandatum* (mandato), não era *ex officio* (como a gestão exercida pelo tutor), nem se fundamentava num *officium* (dever) em relação ao amigo, ocorrente na *fiducia cum amicum*, mas assentava-se numa *iniciativa espontânea*, podendo ser devida à amizade.

Nessa perspectiva, na sociedade romana primeva, a *negotiorum gestio* era prerrogativa do *pater familiae* que, na explicitação de Magalhães e Malta (1997, p. 663) “é o homem que não tem ascendente masculino vivo. É *sui iuris*²⁸ porque não se acha subordinado ao poder de alguém”. O *pater familiae*, de acordo com Acquaviva (2000, p. 966), entre outras prerrogativas, dispunha do “direito de vida e morte sobre sua mulher e filhos (*ius vitae necisque*²⁹)”, podendo, ainda, vendê-los como escravos. Destarte, a família era-lhe *patrimônio* o que implicava que o nascimento (assim como a adoção) não era apenas um fato de ordem biológica. A criança recém-nascida (não só seus filhos biológicos, mas os filhos dos seus filhos) era apresentada ao *pater familiae* que a podia colocar sobre seu próprio corpo (*gerere*) ou não; nesta última hipótese, a criança deveria ser deixada fora dos muros da cidade, abandonada à própria sorte e, possivelmente, à morte. Ou seja, a vida de uma criança romana promana da gestão; é *gerere*, no sentido literal de ter a criança junto do próprio corpo e, ainda, em sentido figurado, gerar para a família, para a sociedade. *Gerere* é ato de quem tem autoridade; não de quem serve.

²⁸ *sui iuris* – refere o exercício de direitos independentemente da participação, autorização, de terceiro.

²⁹ *necis* (*nec is*) – morte

Autoridade tem, igualmente, o imperador vitorioso que, ao voltar a Roma, manda edificar o arco do triunfo que, na praça pública, celebra suas *gesta*, ou seja, seus feitos heróicos. Na Idade Média, provavelmente ao final do século XIII ou início do século seguinte, de acordo com Burton (2003) apareceram as *Gesta Romanorum* que, embora, pelo título, sugiram tratar-se de histórias dos romanos, na verdade, incluem também episódios de outras fontes, posteriores à queda do império romano. Quase sempre eram episódios eivados de objetivos moralizantes, com relativa exceção das edições inglesas, as quais se restringiam mais aos limites da narrativa factual. De qualquer maneira, é essa tradição que chegará a Camões e permitir-lhe-á celebrar, em os Lusíadas, as *gesta* dos marinheiros portugueses. O herói, na visão poética, seja em prosa ou em versos, é aquele que tem a autonomia, criatividade e autoridade para comandar e alterar a ordem das coisas ou dos eventos.

Ainda nessa tradição, a Igreja Católica, caudatária e conservadora de diversos costumes romanos, preserva, em italiano, a expressão *Sedia Gestatoria*, que, segundo Oliger (2003) é um trono especial no qual o papa é carregado em certas cerimônias especiais, como, por exemplo, a canonização de um santo. Ou seja, nesse ato, a tradição católica atribui ao pontífice a prerrogativa de emitir um juízo divino. Ser carregado na *Sedia Gestatoria* significa, para os fiéis, que aquele homem, pairando acima dos demais, é o único que tem a autonomia de emprestar sua voz ao Todo-poderoso.

Parece-me que a resposta à questão *em quê administração e gestão se diferenciam* pode, agora, ser proposta. Se, de maneira idêntica à administração, a gestão inclui o conceito de “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”, a diferença deve ser buscada não na ação em si, mas nos sujeitos que a realizam e, mais especificamente, no *como* a realizam. O administrador é delegado, o gestor é autônomo. Mais uma vez recorrendo à etimologia, *autós + nomos*, aquele que é origem da própria lei, do próprio governo, da própria autoridade. O administrador tem poder; o gestor, autoridade, como o expressa Leite

(2003) com relação ao professor, mas que, com igual propriedade, pode ser tomado para clarear a diferença entre administrador e gestor:

A noção de autoridade distingue-se da noção de poder pelo fato de, em sintonia com a sua raiz etimológica, o seu significado estar associado à noção de autor, ou seja, a noção de criador, de alguém que está na origem da sua própria ação e que é capaz de se autorizar, ao passo que a palavra poder nos remete mais para a idéia de procuração, mandato, ter influência ou força.

Quer dizer, enquanto o poder é delegado por procuração, por decreto, ou por via do exercício de um mandato ou de uma ordem, a autoridade, associada às noções de autor, compositor, criador, inventor ou arquiteto, remete-nos mais para a idéia de alguém que se legitima pela sua própria obra do que por uma lógica referenciada a processos de legitimação apoiados na ‘cedência’ de um poder cuja legitimidade transcende aquele que o exerce por delegação. (Aspas no original).

Parece-me ter ficado claro que se entre administração e gestão não existe sinonímia (de sentido), tão pouco convém buscar subordinação de um a outro. A partir dos anos 1980 propôs-se que são diferenciados pelas formas de vida que representam: a administração, a forma de produção capitalista e os interesses do capital ou da burocracia do sistema escolar; a gestão, a forma de produção social/cooperativista e os interesses da comunidade³⁰.

Retomo, agora, a primeira questão, com que finalizei a introdução a este tópico: *por que gestão tem datação tão recente em títulos da literatura escolar?*

Vive-se, presentemente, um processo denominado de aceleração da história (Srouf, 1998) que, entre outras características, acentua a rapidez das mudanças. Trata-se da *rapidação* da história: *tudo o que é sólido desmancha no ar*³¹. Não é fenômeno novo, mesmo em âmbito nacional. No período republicano ocorreram alterações expressivas na sociedade brasileira, com decorrências para a educação. As mudanças na educação foram, para as três décadas iniciais do século passado, descritas por Nagle (1976); propostas pelos pioneiros da educação na década de 1930 (VALE et al., 2002) e, numa outra direção, implementadas pelo Estado

³⁰ Convém observar que a simples mudança dos termos, de administração da escola para gestão democrática da escola, não é varinha de condão que transmuta a realidade, uma vez que a “gestão democrática” pode – e muitas vezes é o que ocorre de fato – encobrir formas de vida plasmadas na utilização de relações autoritárias.

³¹ Título de livro de Marchal Berman.

Novo, na década de 1940; reivindicadas pelos movimentos populares na década de 1950 e impostas pela ditadura, através de dispositivos normativos, principalmente, de 1968 a 1972. Esse seqüenciamento temporal pode transmitir a falsa idéia de confluência dessas propostas educativas, mas, além de diferentes, elas são, com freqüência, conflitantes.

Na década de 1980, a sociedade brasileira vê-se, mais uma vez, às voltas com mudanças profundas: a passagem, no aspecto político, da ditadura para a democracia. A democratização é um dos eixos que sustenta, impulsiona, aglutina e provê sentido às numerosas mudanças então reivindicadas e “não existe nada mais forte do que uma idéia cujo tempo chegou” (LÜCK, 2000, p. 15). E a idéia que chegara e, então, perpassava todos os segmentos da sociedade brasileira era a reivindicação por espaços de participação. Democracia, à época, nas conversas do dia a dia, tinha o sentido de eleições diretas em todos os níveis, funcionamento normal dos três poderes, retorno dos militares aos quartéis, eleição da Assembléia Constituinte e anistia ampla, geral e irrestrita.

O desejo de participação eclodiu em manifestações em um sem número de movimentos, inclusive na educação. De acordo com Freitas (2000), na década de 80, os organismos mais representativos no âmbito da educação – ANPED, Anpae, Cedes, Consed, Undime e associações de classes dos trabalhadores em educação³² – fizeram da democratização da escola pública uma bandeira de luta. Democratização tinha, então, sentidos diversos, mas, significava, principalmente, a universalização da escola básica e gestão coletiva da escola pelos trabalhadores em educação.

Proponho que o termo administração representava entre os que empunhavam a bandeira da democratização da escola, naquele momento, a forma de vida autoritária que se

³² ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Anpae – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação; Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade; Ande – Associação Nacional de Educadores; Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação; Undime – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação.

desejava ver alijada da conjuntura nacional; administração reenviava à administração taylorista, cuja característica desumanizadora, autoritária e de fragmentação da ação fora fortemente criticada, nesse período, pelos autores de viés marxista que sobressaíam no cenário da literatura da educação. Fazia-se necessário o recurso a outra palavra que representasse a vontade de poder dos trabalhadores em educação, seu espírito de autonomia e a desejada democratização das relações no sistema e nas unidades escolares.

Gestão foi a palavra proposta, em coerência com o sentido etimológico descrito anteriormente e que, não por mera coincidência, começou a ser usual nos discursos e, a partir de 1986, a figurar nos títulos de trabalhos acadêmicos e de numerosas publicações, superando, com o tempo, o emprego do termo administração que, não obstante, ainda continua a ser empregado³³.

A gestão, sobretudo na acepção de autogestão, “é a estrutura básica da sociedade socialista, na economia, na política e na cultura” (GUIMARÃES, 1988), estendendo-se a todos os domínios da vida pública, inclusive à educação. Daí não se tratar de coincidência, mas de uma das contribuições da reflexão marxista à educação brasileira, que o termo gestão, pelo viés da “gestão da escola pelos trabalhadores da educação” tenha sido incorporado ao jargão da educação, no Brasil, a partir da metade da década de 1980.

Examinar o sentido da expressão “gestão democrática” é o intuito do próximo tópico, com o objetivo de melhor compreender o que se denota quando esse conceito é aplicado à educação.

2.3 Gestão Democrática. Mas de qual democracia?

Gestão democrática tem a ver com exercício de poder. Basicamente, são três as

³³ O uso do termo gestão ultrapassa o universo escolar e, suspeito, extrapola a língua portuguesa. É uma questão em aberto, a qual, só uma pesquisa mais ampla poderia apresentar respostas.

modalidades de exercício de poder que a humanidade, na sua história, buscou aplicar para constituir diferentes modelos sociais.

O *anarquismo*, com diversas vertentes, poderia ser caracterizado, genericamente, nas palavras de Proudhon, em 1840: “Anarquia – a ausência de um senhor, de um soberano –, tal é a forma de governo da qual nos aproximamos a cada dia que passa.” (apud WOODCOCK, 2002, p. 11). Com muitas reduções poder-se-ia afirmar que quando aplicado à escola, este modelo originou o que os manuais costumam referenciar sob o conceito de gestão *laissez-faire*, quase sempre com conotação pejorativa.

A *autocracia*, entendida como o governo de um príncipe, com poderes ilimitados e que, na história moderna, ficou mais conhecida na modalidade da ditadura. Com as devidas restrições, a administração *tradicional* da escola ampara-se nesse modelo.

A *democracia*, entendida como o governo do povo para o povo, quando aplicada à escola originou a propalada *gestão democrática*, ponto fulcral desta reflexão. Limito-me, pois, à esta, embora com as indispensáveis alusões às outras formas de governo da escola.

Se, como se verá, o substantivo *democracia* se presta a múltiplos equívocos, seu uso como adjetivo em nada contribui para o esclarecimento das idéias. Por exemplo, é comum ouvir-se expressões como *equipe democrática*, *família democrática*, nas quais há clara inadequação da aposição do adjetivo a esses substantivos, resultando em expressões, talvez, eufônicas, mas com o grave risco de nada referenciar. De tal esvaziamento, não está imune a expressão *gestão democrática* que, com respaldo legal, tornou-se recorrente para indicar realidades díspares e até mesmo contraditórias. No entanto, segundo Wittgenstein (1968, p. 53) “em geral o que pode ser dito, o pode ser claramente, mas o que não se pode falar deve-se calar”. Procuro, neste capítulo, dar muita atenção ao primeiro pólo da afirmação.

Bovero (2002) sugere, como complemento ao título de um livro, uma imagem interessante para esclarecer o termo democracia. Refere-se ele à *gramática da democracia*. A democracia teria substantivos, adjetivos e verbos e, além, disso, tal qual os usos lingüísticos geralmente infringem as normas gramaticais, assim a prática democrática, quase sempre, fere os princípios teóricos da democracia.

Para Bovero (2002, p. 15-34) são quatro os substantivos da democracia; dois se referem ao sujeito e dois aos fins. Os substantivos que se referem ao sujeito são: *demos* e *krátos*. Mesmo na Grécia não eram termos unívocos. *Krátos* designava, força, mas, também superioridade. Poderia, então, ser compreendido como o poder de impor-se; mas, na composição de termos como autocracia e democracia, geralmente designa o poder na *pólis* (político), ou seja, o poder de tomar decisões para a coletividade. No caso da democracia, esse poder político seria do *demos*.

Mas, quem é povo? Sabe-se que na Grécia, eram os homens adultos residentes e autóctones (o que excluía, escravos, estrangeiros, mulheres e crianças). Eram os que podiam se reunir na *ágora*, ouvir os oradores e tomar decisões coletivas. Embora, mesmo nas praças das cidades gregas seja possível colocar em questão o vínculo orgânico de vários indivíduos para compor um todo – o povo –, essa questão é muito mais pertinente nos estados democráticos modernos que, também, têm seus excluídos e nos quais a *ágora* virtual não passa de promessa, a qual, mesmo realizada, não superaria a questão inicial: a constituição do povo, como sujeito coletivo. “O povo como corpo orgânico não é um verdadeiro sujeito de decisão: quem decide ou é exatamente aquele que olha o povo do alto – poderíamos dizer, do terraço do poder – e plasma as suas opiniões, ou então os indivíduos considerados singularmente.” (BOVERO, 2002, p. 16-17).

Com o alerta para a possível compreensão ambígua dos dois substantivos, Bovero

(2002) avança uma definição de democracia; ao pé da letra:

o poder (*krátos*) de tomar decisões coletivas, ou seja, vinculativas para todos, exercido pelo povo (*demos*), ou seja, pela assembléia de todos os cidadãos como membros do *demos*, mediante (a soma de) livres escolhas individuais (p. 17).

Da definição infere-se os dois outros substantivos, que vieram a se constituir nos termos mais usados para identificar a realização da democracia: a *igualdade* (todos os cidadãos em assembléia) e *liberdade*. Não são, igualmente, conceitos unívocos.

Para Bovero (2002, p. 17-19), “*iso* (igualdade) *nomia* (de lei)” era um dos substantivos utilizados pelos gregos como sinônimo de democracia³⁴. Por igualdade de lei, um grego entendia o direito de participar e votar na assembléia e exercer ofícios públicos. Nas democracias modernas, com o desaparecimento da *ágora*, o conceito passou a ser compreendido como “igualdade diante da lei”, ou seja, a igualdade de direitos políticos de todo cidadão. Mas, hoje como ontem, igualdade, é conceito que se presta a equívocos.

O uso indiscriminado da palavra erodiu o conceito, de sorte que é possível a quem se der ao trabalho de coligir os usos do termo afirmar que há mil faces da igualdade. Qual seria, então, o significado de igualdade que distingue a democracia de outras formas de uso do poder? Bovero (2002, p. 20) propõe que a solução estaria em responder de modo adequado a duas questões: “igualdade entre quem?” e “igualdade em quê?”

Igualdade entre quem? Na definição proposta de democracia, a resposta parece clara: – entre todos os cidadãos. Mas, quem são os cidadãos? Os que nasceram no país, os que aí moram há certo tempo? Mas, e as crianças e adolescentes? Bobbio (1986), sugere que se aceite como proposição mínima o seguinte: “No que diz respeito aos sujeitos chamados a tomar (ou a colaborar para tomada de) decisões coletivas um regime democrático caracteriza-se por atribuir este poder (...) a um número muito elevado de membros do grupo” (p. 19). A asserção, embora

³⁴ O outro seria *isegoria* que significaria a liberdade de palavra, na acepção do direito de falar em voz alta onde mais importava: na assembléia em praça pública.

prática, certamente gera insatisfações, mas, ao menos deixa claro, que a igualdade nunca será entre todos os indivíduos de uma comunidade. Bovero (2002, p. 27) confere maior precisão à proposta de Bobbio:

é cidadão a pleno título, ou seja, participe do poder político, todo indivíduo membro da coletividade, sem distinção de classe ou patrimônio, considerado simplesmente como sujeito capaz de vontade racional, e por isso mesmo dotado de dignidade política.

Ainda segundo o autor, essa proposição circunscreveria, tanto na antiguidade, quanto agora, aqueles que são iguais. O que mudou foi a concepção antropológica, segundo a qual, em cada sociedade e, dentro dela, em cada tempo, se reconhece quem é “capaz” de participar da vida política: do indivíduo do gênero masculino, nascido livre, a todos os adultos integrados na sociedade. Como se verá, à frente, a concepção de quem é capaz, determinará diferentes democracias escolares. Finalmente, convém ressaltar que a consideração de Bovero, acima, esclareceu, também, a questão referente a “em quê” se dá a igualdade. Na dignidade política, ou seja, na real possibilidade de participar ou, enfim, de eleger e ser eleito.

A gramática democrática, além dos quatro substantivos, teria, para Bovero (2002, p. 35-51) quatro pares antitéticos de adjetivos. Explicito, agora, o par direta/representativa³⁵. Ou seja, a democracia direta, a da antiguidade grega, era aquela em cuja forma de organização todos os cidadãos votavam para tomar as decisões políticas; na democracia representativa, a da época moderna, todos os cidadãos têm o direito de votar para a escolha de seus representantes políticos, aos quais, mediante o voto, delegam o poder de os representar nas escolhas políticas. Convém explicitar que mediante mecanismos como o plebiscito ou o referendo, as democracias modernas, em temas específicos, podem conviver com um ato democrático direto, embora, no geral deva-se entender as democracias diretas e indiretas como formas contrapostas de organizar o jogo democrático.

Naturalmente, deve-se reconhecer que a democracia direta, processa-se segundo um grau

³⁵ Os outros três pares seriam: formal/substancial, liberal/socialista, ideal/real (Bovero, 2002, p. 51).

mais elevado com relação à representativa, na qual os representantes podem desviar-se das propostas que apresentaram aos representados, no momento da campanha eleitoral. Porém, isso não implica em ajuizar que a democracia direta deva, sempre que possível, ser preferida à representativa, pois, como bem o sabem os que já participaram de plebiscitos e referendos, nessas formas, quem tem maior poder não é, como poderia parecer, o povo, mas quem decide sobre quais matérias o povo poderá fazer a escolha, ao votar.

Reporto, na seqüência, os verbos da democracia, os quais, para Bovero (2002, p. 53-68) são quatro, com origem latina: *eleger*, *representar*, *deliberar* e *decidir*.

O sentido primacial de *eligere* é duplo: o ato de designar e o ato de enaltecer, uma vez que, na eleição, o eleitor escolhe algo ou alguém e, portanto descarta algumas alternativas, o que se configura como ato de enaltecer o que foi escolhido. Como se sabe, o verbo expressa uma ação, ou seja, se *eleger* é um verbo da democracia, há que aceitar a conclusão de que onde não há eleição, a democracia não se realiza. A eleição é, claro, a eleição de representantes, mas se a democracia se restringisse ao período de eleições, seria muito tênue. Como as eleições são periódicas, a noção de eleitor implica, fundamentalmente, a escolha de candidatos que melhor representam as posições políticas do eleitor, que, findas as eleições, transforma-se em *juiz* de seus representantes a fim de decidir, nas próximas eleições, se confirma ou revoga sua delegação. Portanto, no processo eleitoral, mais que nomes, o que está em jogo são os conteúdos das decisões políticas, quer do eleitor, quer de quem o representa.

Representar, em latim, é um verbo com vários significados, que originou, nas línguas modernas, sobretudo dois significados: primeiro, tornar compreensível, através de algo concreto, um conceito abstrato (o presidente representa o Estado); e, segundo sentido, estar no lugar de alguém e agir por ele. Ou seja, *representar* é um verbo da democracia no segundo sentido das línguas modernas, sobretudo, quando se lhe acrescenta um dos sentidos originais

do verbo latino, de uso mais freqüente nos meios filosóficos, qual seja o de “espelhar, refletir, reproduzir fielmente” (BOVERO, 2002, p. 61). Nesta compreensão, os eleitos para o parlamento representam os eleitores de forma democrática, não apenas porque os substituem nas tomadas decisões, mas, também porque, coletivamente o parlamento representa o pensamento político do país, sem exclusões e nas devidas proporções, pois, se isto não ocorrer, o órgão colegiado é uma representação deformada do *demos*.

Deliberar e decidir, ainda conforme Bovero, são dois verbos cuja ausência infirma a democracia. Embora no linguajar comum sejam tomados como sinônimos, designam ações diferentes. O verbo latino deliberar, para alguns autores, origina-se de *libra* (balança), da qual teria assumido o sentido de ponderar, pesar. Na linguagem jurídica está consolidado o entendimento de deliberação como a decisão resultante de um órgão colegiado. Nesta perspectiva é que se afirma que o “conselho reuniu-se para deliberar”, isto é, tomar uma decisão após considerar não apenas os prós e os contras, mas, também, levando em conta as manifestações das diferentes pessoas que compõem o colegiado. Decidir, de *decidere*, verbo latino que significa decepar, cortar fora, concluir abreviando. Ou seja, a decisão conclui o processo de deliberação, cindindo, dentre as várias posições colocadas em discussão, uma, aquela que será tomada como posição coletiva e que, então, passa a ter efeito vinculante para todos os cidadãos. Normalmente, essa decisão é realizada através de votação.

Da exploração do sentido de democracia é possível afirmar que uma instituição democrática, do ponto de vista procedimental, é aquela em que o *povo* (os membros da instituição) exerce o *poder*, em *igualdade* e com *liberdade*, de forma *direta* ou *representativa*, através das ações conjugadas, de *eleger* alguém para o *representar*³⁶ em sessões destinadas a *deliberar* e *decidir* com relação à vida da coletividade. Isto é o que se denomina democracia

³⁶ Nas democracias diretas, estes dois primeiros verbos não são aplicáveis nos sentidos aqui expostos.

liberal. Nessa acepção, um Estado é democrático se, no mínimo, atende aos aspectos formais de: sufrágio universal, divisão de poderes, existência de parlamento e existência de constituição aprovada majoritariamente.

Para Bobbio (1986), do ponto de vista da democracia liberal, aperfeiçoar a democracia significaria ampliar a validade dessas regras no seio do estado e para além do estado. No primeiro caso, tratar-se-ia de aplicar as regras procedimentais ao aparelho burocrático estatal e, no segundo caso, operar a emersão de uma cultura em que as regras democráticas sejam aceitas pelo maior número possível de instituições privadas, inclusive e principalmente a empresa capitalista.

Fernandez Buey (2000) é da opinião que a conceituação procedimental de democracia, especialmente no viés liberal, apresenta graves limitações, entre as quais, destaco a que me parece maior: a concepção formalista encobre os problemas sócio-econômicos³⁷, que se acentuam no mundo moderno, e que são pré-políticos. A democracia liberal é a democracia proposta pelos “de cima”, mas a realidade das democracias reais, quando vistas “de baixo” é um escândalo. Oculta-se, geralmente, que os direitos sociais conquistados nas democracias ocidentais o foram por conflito e olhando-se para as conquistas “do outro lado” (a Rússia de 1917-1945). Mesmo o sufrágio universal, base das democracias políticas, tem idêntica gênese³⁸. Em resumo, o relativo consenso sobre os direitos políticos, nas democracias realmente existentes, é paralelo ao profundo desacordo sobre os direitos sociais.

A despeito do que afirmam os textos das constituições, a “constituição material”, isto é, a persistência das diferenças sócio-econômicas limita não apenas a participação de largas

³⁷ Outras limitações seriam: debilidade empírica, falta de consciência histórica, inépcia do espírito crítico e cegueira aos problemas sócio-culturais.

³⁸ Segundo Fernandez Buey (2000, p. 233) com exceção de Nova Zelândia, Austrália, Finlândia, Noruega, Dinamarca, Islândia e Holanda, todas as demais democracias constitucionalizaram o voto feminino após a União Soviética: Inglaterra (1918), Suécia (1919), Estados Unidos (1920), Checoslováquia (1923), Espanha (1931), França e Itália (1945), China (1947). O Brasil, acrescento, em 1932.

faixas de cidadãos na *polis*, mas a própria representação política, uma vez que os estratos sociais mais altos estão sobrerrepresentados, em detrimento das faixas inferiores da pirâmide social. A “‘constituição material’ contradiz a igualdade formal ante a lei” (FERNANDEZ BUEY, 2000, p. 238).

Para o autor, mesmo no âmbito liberal, aprofundar a democracia exige uma dupla democratização: do estado e da sociedade civil, através da superação do ponto de vista procedimental ou formal, pois o princípio da autonomia exige uma ampliação do sistema de direitos, especialmente dos direitos sociais, através da redistribuição da riqueza que se cria. Dois âmbitos seriam relevantes para a ampliação da autonomia dos cidadãos: o âmbito do trabalho pela sua profunda repercussão na vida cotidiana do cidadão (o desemprego ou subemprego permanente confunde-se com baixa auto-estima e cidadania pela metade) e o âmbito da informação, pois esta se converteu em peça-chave das sociedades modernas. A luta democrática pela igualdade de oportunidades no âmbito da informação e telecomunicações concretizar-se-ia em um “público atento”, representativo do cidadão bem informado da *ágora*.

Considerando que o autor escreve da Espanha, acrescentaria, a partir da realidade brasileira, um terceiro âmbito – o da educação – como patamar condicionante dos dois primeiros e que, talvez, não tenha sido mencionado por Fernandez Buey porque a universalização da educação básica, com apreciável qualidade, é uma realidade em seu país.

Quando se conjuga o olhar histórico com o olhar analítico do que ainda falta para a democracia, costuma-se concluir que a democracia, qualquer democracia, é um *processo em construção* o que o leva a concordar com a conceituação de que “a democracia não é um sistema, como falsamente se ensina, mas uma *forma de resistência* que vai mudando continuamente no decurso da história” (John Berger apud FERNANDEZ BUEY, 2000, p. 238, grifos no original).

Em síntese, aplicando a elucidação precedente à escola, é possível afirmar que a gestão democrática da escola compreende, ao menos, dois campos: o campo da democracia formal e o campo da democracia substancial. O primeiro é constituído pela legislação que prescreve e ampara o jogo democrático; a democracia substancial é constituída pela consistente implementação das práticas previstas em lei, ou seja pela consubstancialização dos substantivos, adjetivos e verbos na democratização na escola e, sobretudo, pela oferta a todos, da educação de qualidade, que tem por objetivo a formação do cidadão educado. Ou seja, ao par direta/representativa, acresço o par formal/substancial.

Examinar se a gestão democrática real da escola (aquela que acontece de fato) é uma possibilidade de combinar a concepção procedimental com a concepção substancial de democracia é uma questão latente a esta pesquisa.

2.4 O alvo desta pesquisa: a educação escolar

Quando preciso definir educação, quase sempre me vêm à lembrança os artigos sobre as crianças-lobo, encontradas na Índia e cujas histórias me fascinavam na adolescência. É pela educação que uma criança encontra os meios de superar o estado natural (animal) para construir as condições propriamente humanas (o estado cultural). Ou seja, é através da educação que o ser humano se apropria das atitudes e valores, aceitos em determinada sociedade, para nela ocupar um papel social. Trata-se da apropriação da cultura, histórica e socialmente, construída. Por isso tomo como referência a conceituação de educação proposta por Hentz (apud, SENAC, 2001, p. 36), como sendo “o processo de interação que se estabelece entre seres humanos, através do qual os mesmos se humanizam.”

Esta pesquisa investiga a gestão da escola como um dos lugares organizadores do processo de interação educativa entre seres humanos. A instituição escola, de uma maneira geral, está em crise na civilização ocidental. No Brasil, a crise global da instituição escolar amalgamou-se ao histórico descaso governamental com a educação fundamental gerando um déficit educacional de largas proporções: antes, quantitativo; atualmente, qualitativo. Contraditoriamente ao que ocorre com a maioria das instituições, a crise da escola nem a melhora, nem a destrói. Qual Prometeu condenado por Zeus a viver eternamente para uma vida de sofrimentos até que Hércules ousasse interferir no destino traçado pelo Olimpo e o libertasse, assim a escola, condenada pelos governos autoritários – através do aviltamento dos salários, da formação apressada e funcionalista de professores e pela supressão das condições adequadas de trabalho – a passar de uma crise à outra mais grave, necessita da ousadia de educadores que lhe possibilitem romper décadas de crise e firmar-se como escola democrática e de qualidade.

Não entendo que os problemas da escola reduzam-se aos problemas de gestão, mas à esta, por tarefa, cabe a identificação das necessidades e a coordenação do encaminhamento de soluções. Esta tese ao eleger a escola como campo de investigação, não abre as portas das salas de aula para esquadrihar a gestão da sala de aula e nem mesmo o portão da escola para investigar a gestão do sistema; no máximo, os entreabre para melhor compreender a gestão da unidade escolar, uma vez que a sua gestão não é imune à influência da sala de aula ou ao sistema a que pertence.

Por outro lado, ao investigar uma escola pública apreciada como bem sucedida pela população do entorno³⁹, esta pesquisa justifica-se como reflexão sobre a prática, a ser

³⁹ A partir da opinião bastante difusa, no bairro, de que a escola Ranulpho Paes de Barros é uma boa escola, identifiquei, aleatoriamente, 3 pais e 12 mães de alunos, em pontos de ônibus, varandas das casas e ruas do bairro. Perguntei-lhes se achavam o Ranulpho uma boa escola e por quê? Das respostas, foi possível listar 18 indicadores. Fundamentalmente, para os pais, uma escola é boa quando tem professores que ensinam

disponibilizada para os educadores da própria escola como instante de síntese que se constitua em ponto de partida para práticas mais democráticas em favor de uma educação de melhor qualidade e tem, ainda, uma segunda justificativa: ser subsídio à reflexão de gestores de outras escolas, bem sucedidas ou não, a fim de que possam, juntamente com as comunidades educativas de suas escolas proporem-se as questões: é possível construir uma escola diferente e melhor do que aquela que temos? É possível ser educadores diferentes e melhores do que o fomos até agora? Tenho a esperança de que muitos educadores sejam capazes da ousadia de Hércules: interferir no destino ou na crença de que *a educação pública não tem jeito*.

Procuo, a seguir, reassumir, até esquematicamente, os principais conceitos dos tópicos anteriores, porém aplicando-as à escola, a fim de enunciar os alvos que pesquiso. Isso se faz necessário, tanto para satisfazer aos propósitos de clareza, previamente enunciados, quanto para articular os referidos conceitos com a realidade escolar, uma vez que alguns se originam da teoria geral da administração e outros, da teoria geral do estado.

Com relação à gestão, cujo significado coincide com o significado de administração – a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados – a pesquisa examina três núcleos conceituais:

(primeiro grupo: indicadores, reportados por 60% dos entrevistados) e é organizada (segundo grupo: indicadores, reportado por 46,6% dos entrevistados).

Uma boa escola para os pais							
	pai	mãe	tot		pai	mãe	tot
Professores: bom ensinamento		5	5	Próxima da casa		3	3
Professores: atendem bem		1	1	Gratuita		1	1
Professores: são ótimos		2	2				
Diretora legal		1	1	Tradição: filhos e netos estudam lá		2	2
				Sossegada		1	1
Disciplinada	2		2	Avalia com notas (sem ciclo)		1	1
Avisa mãe sobre os problemas		2	2				
Controla o uso de droga	1		1	Bem coordenada		1	1
Aluno só sai no final das aulas		1	1	Organizada		1	1
Não dispensa das aulas		1	1				
				As crianças passaram de ano	1		1
				Atende à comunidade	1		1

Fonte: enquête realizada no dia 9 fev. 2006. Cada entrevistado podia enumerar critérios à vontade, razão pela qual a totalidade de indicações (28) supera o número de entrevistados (15).

- *Os fins* – investigo se os diversos grupos que compõem a comunidade escolar (o *demos*) têm visão comum a respeito da finalidade da educação escolar e, se constatado tal consenso, como se gera, uma vez que pertence ao âmago do processo de gestão uma visão de futuro comum, orientadora da práxis; por hipótese, admito a existência de diferenças de visão entre os diferentes grupos da comunidade escolar;
- *A realização* – neste aspecto, busco explicitar duplo objeto: a apreciação dos diversos segmentos da comunidade quanto à realização ou não dos fins definidos para a educação e a existência ou não de mecanismos formais de avaliação institucional. Por hipótese suponho que haja discordâncias quanto à realização dos fins da educação e suponho que inexista prática avaliativa institucional;
- *A utilização racional dos recursos* – aceito a divisão tradicional entre recursos materiais e humanos e procuro investigar por quais processos se dá ou não a utilização eficaz dos recursos materiais; quanto aos recursos humanos, investigo a ocorrência ou não de avaliação e de formação em serviço e, procuro, ainda, investigar a qualidade de ambos os recursos, a partir da pressuposição de que há uma conexão direta entre o grau de realização dos fins e a qualidade dos recursos de que se dispõe. Pressuponho que há administração empírica de minguados recursos materiais e pouca preocupação com o aprimoramento da qualidade das pessoas.

Quanto à gramática da democracia na escola, que entendo como a forma de vida que diferencia a gestão da administração, com a consideração de que, contrariamente às nações, para as quais a soberania é *conditio sine qua non* de democracia, examino os processos pelos quais se realiza a autonomia escolar. Para isso, pesquiso a gestão sob os seguintes aspectos:

- *Os substantivos* – *poder* e *povo*, são referências para o estudo de quais segmentos constituem-se ou não em sujeitos do exercício do poder (e de quais poderes), bem

como, indago se, na percepção desses segmentos diversos de “povo”, a realização da gestão da escola em estudo é caracterizada como democrática, ou seja, se e como se dão conta da existência e impedimentos quanto à *igualdade e liberdade* nas relações do cotidiano escolar. A minha hipótese é a de que, da administração tradicional para a gestão democrática, as mudanças formais ainda não fecundaram a prática;

- *Os adjetivos – direta/representativa* são tomados como referência para reportar a constituição e natureza dos diversos órgãos colegiados existentes e a relação que mantêm com os representados. A minha hipótese é a de que a democratização da escola se processa pelo modelo representativo, com tênues exigências dos representados com relação a seus representantes;
- *Os verbos – eleger, representar, deliberar e decidir* são tomados para analisar se expressam ou não ações consistentes na escola estudada e, conseqüentemente, sob o aspecto formal, apreciar se a gestão que se realiza na escola pode ou não ser caracterizada como democrática, independente da percepção do “*demos*” a essa questão. A minha hipótese, em consonância com o enunciado no item anterior, é a de que a gestão da escola pode ser caracterizada como democracia formal, não real.

Da conjunção desses seis pontos-de-vista, com a hipótese geral de que a gestão democrática criou condições para a emergência de mecanismos de participação no exercício de poder, mas não induziu, ainda, o crescimento da qualidade pedagógica nas escolas municipais, é possível enunciar as unidades do relato da pesquisa:

- *Gestão democrática da escola: itinerários da democracia.* Nesse capítulo, o terceiro, cuja especificidade é a contextualização histórica e a análise documental, procuro reportar as buscas mais significativas pela escola democrática, na cultura ocidental e, especificamente, correlacionar a redemocratização do país, que assumiu feição

neoliberal, plastificada no conceito de “estado mínimo”, com a implantação, via legal, da gestão democrática nas escolas municipais⁴⁰. Nesse contexto, pretendo que a análise reporte o *continuum*, discursivo e prático, que reconstrói a “lei de gabinete”, constituindo a comunidade escolar, através de dispositivos diversos, em sujeito elaborador da lei que fundamenta e ordena sua própria prática. Vejo nisto um embrião de aperfeiçoamento da democracia representativa

- *Gestão democrática da escola: do discurso formal à contradição da prática.* Quarto capítulo, cuja especificidade é a pesquisa do cotidiano escolar, na qual busco apreender os encontros e desencontros das práticas gestoras com os princípios democráticos. Trata-se de averiguar se os processos autocráticos, tão arraigados na cultura escolar brasileira, foram rarefeitos por práticas novas, substantivamente democráticas e como isso se deu ou se se trata, notadamente, de dispositivo discursivo para acobertar, no que é relevante, a continuidade da heteronomia de gestão.
- *Gestão democrática da escola: visão de futuro.* O quinto capítulo apresenta dupla especificidade: a identificação do “ideal de escola”, possivelmente diferente para alunos, pais, funcionários, professores ou gestores, e, um segundo tópico no qual proponho-me a apreciar os possíveis vínculos que a comunidade escolar estabelece entre gestão democrática e qualidade da educação.

⁴⁰ A expressão “escolas municipais” refere-se às escolas da rede pública municipal de Cuiabá, a não ser quando houver indicação diversa.

3 Gestão democrática na escola: itinerários da democracia

A democracia não é um sistema, como falsamente se ensina, mas uma *forma de resistência* que vai mudando continuamente no decurso da história.
John Berger

Este capítulo examina como o conceito de democracia, elucidado no capítulo precedente a partir da sua matriz – a *polis* – foi e está sendo transposto para um dos tantos organismos da sociedade civil – a escola, essa instituição ora apropriada pelo Estado e tornada componente de seu aparato repressivo, ora deixada à sociedade civil ou por ela reivindicada como instância de difusão dos interesses sociais. A democratização da escola não é fenômeno “daqui e de agora”; suas raízes fincam-se em múltiplos países e são mais que centenárias. Por outro lado, também na escola, o sentido de democracia não é unívoco: alguns a entendem na acepção anárquica; outros, como democracia direta e, quase todos, como democracia indireta.

Os três caminhos evidenciam que a democratização da escola municipal cuiabana, pelo viés da democracia indireta é uma das possibilidades da gestão democrática. Não me reporto à democratização pela via anárquica porque pouco sistematizada; quanto à gestão democrática direta, tomo-a apenas para contextualizar a gestão democrática indireta, forma hegemônica nas escolas municipais de Cuiabá.

3.1 A Democracia direta em escolas

República de crianças estuda a experiência de escolas democráticas. No recorte da autora, duas são suas características: a presença de *assembléias escolares*, nas quais todos têm

o mesmo poder de voto (democracia direta) e *aulas opcionais*, que conferem à criança ou adolescente o direito de assisti-las ou não (SINGER, 1997, p. 15). Adicionando a esses, o critério de que as escolas deveriam oportunizar a conclusão da educação básica, a autora estima que não chegam a uma centena no mundo, não existindo nenhuma no Brasil⁴¹. É uma leitura instigante pois trata de escolas que se caracterizam como outra escola, “de resistências”, nas palavras da autora, em relação ao que estamos acostumados e, olhar para elas, ajuda a compreender melhor o que é possível realizar nas escolas que temos: supostas democracias indiretas, com possibilidade de eventos democráticos diretos.

De acordo com Singer (1997), das 95 escolas que, à época, funcionariam no mundo, a mais antiga havia sido fundada em 1921 e o período mais propício à fundação desse tipo de escola teria ocorrido entre 1967 e 1984.

QUADRO 4

Escolas Analisadas por *República de Crianças*.

Escola	Fundação	País	Situação
Yásnaia-Poliana	1857	Rússia	Desativada
Lar das Crianças de Janusz Korczack	1912	Polônia	Desativada
Summerhill*	1924	Inglaterra	Ativa
Sudbury Valley School	1968	Estados Unidos	Ativa

* Originalmente, a escola tinha o nome de Escola Internacional, fundada na Alemanha, em 1921, transferida, em 1923, para a Áustria e, no ano seguinte, para a Inglaterra, onde recebeu o nome atual.

FONTE: SINGER, H. **República de crianças:** sobre experiências escolares de resistência. (p. 76-102).

Considerando-se que nesses anos, no Brasil, o poder político era exercido de forma ditatorial, compreende-se a razão pela qual, nessa época, essa forma de democratização da escola não haja medrado em solo pátrio. É sintomático que duas escolas experimentais de educação infantil, em Curitiba – *Oca e Oficina* – tenham tido seus 11 professores detidos pela

⁴¹ Essas escolas encontrar-se-iam principalmente nos Estados Unidos, Alemanha e Áustria. Mas, também, na Grã-Bretanha, Espanha, Dinamarca, França, Suíça, Canadá, Colômbia, Equador, Japão, Israel, Índia, Nova Zelândia e Zaire (SINGER, 1997, p. 19). Em recente artigo na revista Educação a própria autora estima em cerca de mil escolas no mundo e está à frente de uma escola que se propõe ser de resistência, atualmente, com 24 alunos da educação infantil (Cf. COSTA, C. 2003, p. 38-42).

Polícia Federal, em 1978. Mesmo então, com imprensa controlada, o jornalista Favieri (1978) apreendeu o caráter ridículo da situação e reportou-a, sob título irônico, em jornal local: “*Criancinhas vermelhas se manifestam: Nenê té papá!*”⁴². Pelas poucas informações disponíveis, nessas duas escolas, além dos métodos pedagógicos, então alternativos, que enfatizavam a autonomia e a liberdade das crianças na escolha de suas aprendizagens, os pais tinham intensa participação na gestão, dado que ambas eram mantidas por cooperativa de pais.

Da exposição de Singer (1997) são possíveis algumas inferências em relação ao funcionamento e aos objetivos das escolas que praticam a democracia direta.

Em relação ao funcionamento:

- essas escolas apresentam-se, geralmente, como alternativas às escolas usuais, uma vez que grande parte de seus alunos tem experiência prévia de inadaptação em uma “escola usual”⁴³. Isto parece sugerir que os pais só aceitam essas escolas a partir da experiência de fracasso escolar de seus filhos, fato reforçado pelo relato da autora de que pesquisas indicam que os pais egressos das escolas alternativas, nelas não matriculam seus próprios filhos;
- têm poucos alunos. As primeiras tinham poucas dezenas e as maiores, organizadas no século XX, acolhem, no máximo cerca de duas centenas⁴⁴ de alunos. Isto parece sugerir que assim como os populosos estados modernos não encontraram mecanismos adequados para preservar a democracia direta, as grandes escolas (sob o aspecto numérico) igualmente não conseguiriam adotar essa modalidade de gestão;

⁴² Cf. Anexo II.

⁴³ À falta de termo mais adequado, “escola usual”, neste caso, indica as escolas cuja gestão não se caracteriza como anárquica ou democrática direta, ou seja, a imensa maioria das escolas existentes.

⁴⁴ A Sudbury Valley School, a de maior destaque atualmente, tinha 210 alunos em 2003. (COTE, J. 2003)

- mesmo admitindo a existência de cerca de mil dessas escolas no mundo, segundo estimativa da autora em artigo posterior ao seu livro (SINGER, 2003), é imperioso reconhecer que se trata de um número ínfimo em relação à totalidade das escolas, sobretudo levando-se em conta que a experiência já se aproxima de um século e meio de existência. Isto parece sugerir que se trata de experiência marginal, próxima a algo exótico, tolerada pelo “sistema escolar comum” porque não se lhe apresenta como ameaça, antes, ao acolher os que não se adaptam às “escolas comuns”, as legitimam.
- As escolas alternativas, até o momento da formulação da pesquisa da autora, eram iniciativas isoladas, não se articulando em associações ou intercâmbio formal de experiências; o máximo a que chegaram foi a realização de congressos, destinados a refletir e divulgar as experiências alternativas (e de resistência) na organização pedagógica e de gestão das escolas. Isso parece indicar que o processo de globalização, com a tendência a fusões para a formação de grandes organizações, pode representar séria ameaça à sobrevivência das escolas alternativas, pois, segundo o que se infere da pesquisa da autora, todas elas são privadas.

Em relação aos objetivos:

- Essas escolas não têm, por objetivo, ensinar mais e melhor, antes “trata-se de tornar a infância uma fase de felicidade” (SINGER, 1997, p. 165). Esse objetivo, ainda segundo Singer, parece ter sido atingido, como apontam as pesquisas e depoimentos dos ex-alunos, uma vez que os conflitos – possíveis fontes de momentos infelizes para a criança – constituíram-se em contexto de aprendizagem. “A prática cotidiana de uma proposta democrática obriga a desenvolver mecanismos para superar esses conflitos, sem recorrer a uma

autoridade moralizadora, e é nesse processo que as crianças se tornam mais tolerantes e responsáveis por seus atos.” (p. 165).

- Embora os educadores – fundadores e responsáveis – por essas escolas não tenham formulado explicitamente um projeto de sociedade, está implícito nos projetos das escolas – referidos a Rousseau, Marx ou Freud – os “ideais de uma democracia real, que se opõem à democracia formal característica das sociedades modernas, mantenedora de desigualdades e palco de manifestações constantes de intolerância.” (SINGER, 1997, p. 164-165). Não se tem notícia de que a educação em escolas que buscaram respeitar as diferenças, sem convertê-las em desigualdades, tenha produzido transformações sociais significativas, embora o diminuto número de pessoas que tiveram essa educação permita levantar a hipótese de que a inexistência de mudanças deve-se mais ao pequeno número de egressos (de resto, não se tem notícia de universidade com essa proposta) do que à inoperância da proposta educativa.
- A própria existência das escolas de gestão democrática direta coloca em questão o exercício do poder na sociedade como um todo, pois refuta o modelo de organização escolar consagrado e aceito pela sociedade moderna. Trata-se de

Resistência às relações saber/poder que produzem um discurso e uma prática escolares baseados na supremacia da disciplina sujeitadora para a formação de indivíduos supostamente autônomos que livremente optariam pela obediência. A crítica mostra o quanto de heteronomia e servidão carrega essa proposta moralizante. (SINGER, 1997, p. 170).

Embora várias escolas municipais de Cuiabá tenham menos que 300 alunos e, sob este aspecto, estariam aptas à gestão através da democracia direta, é preciso considerar que, quase todas as escolas de democracia direta, atendem crianças e adolescentes oriundos da classe média, nos países em que se encontram, o que não

é a realidade dos alunos da escola municipal cuiabana⁴⁵. Por outro lado, o princípio de que a criança pode optar por assistir ou não às aulas, o que, além de exigir escola de tempo integral, seria algo dificilmente compreendido por pais e professores no atual paradigma escolar, sem uma consistente formação inicial e continuada; nuances estas previstas em lei, mas dificilmente exequíveis nos próximos anos, sobretudo num país cuja primeira Carta Constitucional admitia o princípio da universalização da educação primária e que, nos umbrais do segundo século de sua independência ainda conta com 12% de analfabetos, em idade adulta.

Enfim, estes dois últimos aspectos levam a crer que a gestão democrática direta das escolas não é aplicável às escolas municipais de Cuiabá; no entanto, estudar-lhes a organização, percursos, fracassos e sucessos, pode possibilitar aos educadores das “escolas comuns” a realização de uma educação diferente da que se tem e não se quer e que se aproxime da que se quer e ainda não se tem.

3.2 A Gestão democrática por decreto

Convém situar Cuiabá. O bandeirante Pascoal Moreira Cabral lavrou a ata de fundação do arraial aos 8 de abril de 1719, como decorrência da descoberta de ricas jazidas de ouro. Até meados do século XX, Cuiabá permaneceu quase isolada do país, pois as vias de comunicação fluvial/marítima (sobretudo com o Rio de Janeiro) e terrestre (marcadamente através das comitivas condutoras de

⁴⁵ De acordo com o DATAESCOLABRASIL, em 2002 (último ano disponível), eram 22 as escolas urbanas com menos de 400 alunos. DATAESCOLABRASIL. Disponível em: <<http://inep.gov.br>> Acesso em: 7 out. 2004.

gado, provenientes de Goiás e Minas Gerais) eram de difícil percurso e a via aérea, quando possível, relativamente restrita. Juntamente com outros fatores, o isolamento contribuiu para a formação de uma cultura peculiar – hoje denominada *cuiabania*⁴⁶ – a qual, não é exclusividade dos cuiabanos, mas da população residente nas proximidades do rio Cuiabá, região conhecida por baixada cuiabana.

Mesmo na qualidade de capital do Estado, Cuiabá permaneceu relativamente sem grande expressão até o início da forte corrente migratória sulista que, de meados da década de 1970 ao final do século, modificou o panorama do Estado e da sua capital. Nesse período, de acordo com os censos do IBGE, a cidade praticamente sextuplicou sua população, passando de 83 mil para quase meio milhão de habitantes. O crescimento populacional e as alterações conjunturais do sistema educacional no país intensificaram o envolvimento do município com a educação, resultando na criação do Sistema Municipal de Ensino, preceituado em 1990 pela Lei Orgânica do Município de Cuiabá⁴⁷, mas concluído apenas no início deste século, com a instalação do Conselho Municipal de Educação.

Na impossibilidade de obter informações globais precisas sobre a situação educacional do município, em relação aos anos de início e término do período pesquisado, refiro, na Tabela 1, os dados dos Censos que lhes estão mais próximos e complemento-os com outras fontes.

⁴⁶ Além de festas e culinária típica a *cuiabania*, que passa por momento de retomada, destaca-se pelo sotaque, palavras e expressões idiomáticas utilizadas, sobretudo, pela população autóctone mais simples. Existe inclusive, dicionário de *cuiabanês*.

⁴⁷ Art. 128 – O Município organizará seu sistema de ensino, garantindo a todos ensino de qualidade, gratuito e em todos os níveis, pautado nos ideais de igualdade, liberdade e solidariedade social, visando o pleno desenvolvimento da pessoa humana. (Lei Orgânica do Município de Cuiabá).

TABELA 1

Indicadores de alfabetização da população cuiabana acima de dez anos

		Cuiabá		
Censo	População	+ 10 anos		
		Total	Analfabetos	Taxa de alfabetização
1991	402.813	305.489	30.095	90,1
2000	483.346	394.007	22.064	94,4
2003	523.500*	426.739*	23.681**	97,0*

FONTE: SIDRA - Sistema IBGE de Recuperação Automática. (IBGE, 2004). * Estimativa; ** mais de 15 anos, fonte INEP

Do ano de 1993, início da fase a que se refere a presente pesquisa, a 2003, ano antecedente ao que encerra o período pesquisado, apesar do forte incremento populacional (cerca de 30%), como se pode aferir na tabela acima, observa-se decréscimo do analfabetismo em números relativos e mesmo em números absolutos, embora com relação aos escores absolutos, a impossibilidade de reportar o número de analfabetos acima de dez anos, para 2003, gere certa imprecisão na inferência acima, mesmo que não a infirme.

Quanto à educação sob a responsabilidade municipal, para Maldonado (1993, p. 9-13), na década de 80, do século passado, a educação em Cuiabá dirigia-se para o caos, pois nesse decênio enquanto a população escolarizável cresceu 42%, o incremento do número de crianças fora da escola foi de 59%; simultaneamente, a matrícula inicial limitou-se à evolução de 31%. Essa situação era agravada pela ineficiência das escolas municipais que, em 1992⁴⁸, na zona urbana, somando evasão e repetência, “perderam” cerca de um terço de seus alunos, o que, no entanto, já era uma situação bem menos

⁴⁸ Em números absolutos, 11.780 para uma matrícula inicial de 35.840 no ensino fundamental. Inferência a partir de dados e tabelas reportados por Maldonado (1993, p. 96-97). No entanto, particularmente na 1ª e 5ª e 6ª séries, ainda em 1992, as perdas eram calamitosas, respectivamente, 39,53%, 52,77% e 42,82% com relação à matrícula inicial.

ruim do que a existente nos anos de 80 a 82, nos quais, no I a IV, as perdas superaram a aprovação⁴⁹.

Por que esse descaso com a educação? Saviani (1988) apresenta uma pista. Para o autor, política e educação são instâncias da prática social; é forçoso compreendê-las como manifestações de uma sociedade de classes, uma sociedade de antagônicos e, como a relação política se trava entre antagônicos e a educação entre não-antagônicos, explica-se que na sociedade de classes, com conotação de práticas de darwinismo social subreptício e com a política exercendo proeminência sobre a prática educativa, a educação das classes empobrecidas não seja prioridade para os que detêm o poder político.

Reconhecer a dependência de ambas as práticas da prática social maior, implica a afirmação da autonomia relativa da educação frente à política e vice-versa. No entanto, a relação histórica mostra que a dependência da educação com relação à política é maior do que desta para com aquela; ou seja a autonomia da educação em relação à política é menor do que a da política face à educação. Na atual sociedade, a educação está subordinada à política. Admitir a historicidade dessa subordinação, significa admitir que as coisas podem ser diferentes do que foram historicamente construídas. E isso é bem mais verdadeiro, porquanto a educação se inscreve na essência da realidade humana e a política, na existência de determinada realidade social. Daí o idealismo dos educadores, ao crer que na atual sociedade possam se dar plenas condições para a prática educativa e o realismo dos políticos, pois que nesta sociedade se dão condições plenas para a prática política.

Com certeza, o forte idealismo educativo e o tênue realismo político dos educadores que, no período de 1986 a 1988, assumiram os postos-chave da Secretaria Municipal de

⁴⁹ Inferência a partir de gráfico de barras apresentado por Maldonado (1993, p. 103). Aproximadamente, em 1980, para uma aprovação de cerca de 42% há uma perda de 43%; em 1981, aprovação de 45% e perda de 50%; em 1982, aprovação de 45% e perda de 45,5%. A partir desse ano, as aprovações começam a superar as perdas.

Educação de Cuiabá, é explicação razoável para a abortada primeira experiência de gestão democrática nas escolas municipais cuiabanas⁵⁰.

Araújo⁵¹ (2001) sintomaticamente utiliza a expressão “implantação da gestão democrática” (p. 2) na rede municipal de Cuiabá para referir-se à tentativa de mudança na gestão das escolas, patrocinada pelo Governo Dante de Oliveira, do PMDB, naquele momento o grande partido de esquerda que, no país, liderava a aliança dos partidos que, por ideologia ou conveniência, se opunham ao regime autoritário que detinha o poder político no país, no estado e no município.

De acordo com a professora Luiza Volpato⁵², entrevistada por Araújo, o candidato Dante de Oliveira confiara a elaboração do plano de governo para a educação a um grupo, composto por professores da UFMT e sindicalistas, com a promessa de que, em caso de vitória, caberia ao grupo indicar o Secretário da Educação. Consumada a vitória, o grupo de intelectuais e sindicalistas indicou, e o prefeito avalizou, a Prof^a Serys Slhenssarenko, da UFMT e, mais tarde prócere do PT estadual, como secretária de educação.

Para responder às demandas educacionais, a equipe que assumiu a Secretaria de Educação do Município articulou suas ações em torno de três objetivos: universalização do acesso e permanência da população escolarizável dentro da escola, profissionalização dos funcionários da educação e a democratização das relações de poder no interior da escola (ARAÚJO, 2001, p. 50).

⁵⁰ A Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985, determinou, ainda para aquele ano, a eleição de prefeitos em todas as capitais e nos municípios tidos como de interesse para a segurança nacional, que até então tinham os seus prefeitos indicados, para um mandato tampão de três anos, de forma a que, nessas cidades a próxima eleição de prefeitos coincidissem com as eleições gerais de 1988.

⁵¹ Com procedimento similar ao realizado na consulta bibliográfica, no primeiro capítulo, para construir o texto que se segue, releio Araújo (2001), recorto e reorganizo suas informações ou conclusões com a finalidade de compor um contexto que permita melhor compreender a gestão democrática da escola municipal de Cuiabá

⁵² A própria Prof^a Luiza Rios Ricci Volpato, então da UFMT, foi Secretária Municipal de Educação de 1987 a 1988, substituindo a professora Serys Slhenssarenko. (Araújo, 2001, p. 80).

Prescindindo do que se refere aos dois primeiros objetivos e atendo-me ao terceiro, para esboçar um quadro compreensivo das dificuldades e avanços da tentativa de converter em práticas o que, até então, era uma concepção ou, talvez, melhor, uma justaposição de idéias pouco articuladas, abrigadas sob a expressão “gestão democrática” da escola.

Para Volpato (apud ARAÚJO, 2001, p. 88) não havia, então, uma referência de prática democrática:

todos nós nascemos dentro de um país autoritário, vivemos em famílias autoritárias, estudamos em escolas autoritárias, trabalhamos em estruturas autoritárias; se você pensar nós temos uma medicina autoritária, não porque não haja oferta de saúde pública, mas porque o médico nos trata autoritariamente, ele sabe, nós não sabemos nada, você lida com uma justiça autoritária, (...) nós não temos uma referência de democracia, então construir uma escola democrática dentro de uma estrutura autoritária é uma tentativa e evidentemente permeada de erros.

Sendo, à época, as relações autoritárias o *modus vivendi*, não foram poucas as resistências com que teve de se defrontar o grupo de educadores que propugnava pela nova forma de gestão; resistências nos contextos externo e interno à escola.

A prática política vigente opunha-se frontalmente às novas idéias sobre gestão, pois cada escola era feudo de um político, sobretudo vereadores, que nelas agiam, direta ou indiretamente, indicando diretor, professores ou funcionários: “os profissionais da educação eram contratados sob a cultura do clientelismo, e a fidelidade partidária era o definidor das formas de gestão do sistema e de nomeação do gestor”. (ARAÚJO, 2001, p. 47); para a professora Maria Lúcia Müller⁵³ (apud ARAÚJO, 2001, p. 90) “a prática que existia era a indicação de professores através de cartão de vereador, indicação política”. Inclusive o procedimento do novo mandatário na Prefeitura Municipal de Cuiabá⁵⁴ de fortalecer as

⁵³ Professora Maria Rodrigues Müller, então da UFMT, dirigiu o Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Cuiabá de março de 1986 a novembro de 1987. (ARAÚJO, 2001, p. 90).

⁵⁴ A referência aqui é a José Torquato, conhecido como Coronel Torquato, que, sendo Vice-prefeito, assumiu a prefeitura de 25.6.1986 a 4.6.1987, período em que Dante de Oliveira assumiu, no nível federal, o Ministério da Reforma Agrária e Desenvolvimento. Uma das ações do Coronel Torquato foi o fortalecimento das Associações de Moradores, pois entendia que, estando mais próximas ao povo, melhor compreendiam suas necessidades.

associações de moradores de bairro, com frequência, foi fonte de conflitos com a nova forma de gestão, pois, além da tentativa de presidentes de associações de, continuando a prática já legitimada, procurar interferir na gestão ou designação do pessoal da escola, em várias associações de moradores entendia-se que o Conselho Escolar, cuja eleição aconteceu pela primeira vez em 1988, subtraía-lhes poder (ARAÚJO, 2001, p. 57).

Por todas essas razões a aprovação do estatuto do magistério, no último dia do ano legislativo de 1986, foi considerada um avanço democrático. Segundo Silhensarenko (apud ARAÚJO, 2001, p. 70-71) enquanto coordenava uma reunião de avaliação e planejamento, com cerca de 500 pessoas, coincidentemente no dia em que a Câmara encerrava o processo legislativo⁵⁵, recebeu a notícia de que os vereadores haviam postergado a votação do estatuto do magistério para o ano seguinte, o que, entre outras coisas, retardaria a eleição dos conselhos escolares. A Secretária solicitou a todos os participantes que fossem à Câmara dos Vereadores, enquanto ela se dirigia a uma emissora local para conceder uma entrevista. Passou, então, a utilizar a entrevista como tribuna, convocando educadores e população a se dirigirem à Câmara. Em poucas horas todas as saídas do legislativo estavam bloqueadas por numeroso afluxo de pessoas. O estatuto voltou à pauta, foi apreciado, votado e aprovado antes das 15 horas. O fato foi comemorado como uma vitória dos interesses populares sobre a politicagem.

Contudo, na apreciação da professora Maria Lúcia Müller (apud ARAÚJO, 2001, p. 95) “o Estatuto do Magistério naquela época ficou muito corporativo, ele atendia demais os professores, não atendia os alunos, (...), porque a democracia tem que ser para todos, não pode ser para um só, para um grupo só”. Enfim, na ausência de concepções definidas a respeito da prática democrática, o que se observou, com o estatuto do magistério, foi o deslocamento das

⁵⁵ Tratava-se do final do ano de 1986, primeiro ano do governo Dante de Oliveira.

benesses públicas⁵⁶ para um grupo intermediário na pirâmide social, que permaneceu inalterada e, com sua ampla base, alheia aos supostos benefícios da democratização da escola. A cidadania continuou sendo cidadania para poucos.

No contexto interno das escolas, igualmente, resistências e avanços entrelaçaram-se. Dentre os avanços, segundo Araújo (2001) pode-se enumerar a ruptura com a prática precedente de, a cada posse na Prefeitura, indicar novos diretores para as escolas. Com o início da nova gestão, em 1986, nenhum diretor de escola, apesar das pressões de políticos, foi demitido. Para o preenchimento das vagas originadas da renúncia de alguns diretores e pela criação de numerosas escolas, como o objetivo de atender toda a população escolarizável, adotou-se o critério, provisório, de selecionar os candidatos inscritos mediante entrevista à banca, composta por técnicos da Secretaria e professores da UFMT, os quais escolhiam o candidato pela qualidade da proposta pedagógica apresentada. Procedimento similar foi adotado para o preenchimento das vagas de supervisores, com atuação em cada escola.

Havia, igualmente, urgência para o preenchimento de vagas de professores. O expediente adotado foi o mesmo: seleção através de bancas. Segundo a professora Maria Lúcia Müller “foi uma confusão terrível, porque alguns professores fizeram a seleção e não passaram, mas tinham votado no prefeito. Então, bateram o pé: ‘Como? Eu votei no prefeito e eu não passo?’.” (ARAÚJO, 2001, p. 91). A professora conclui que a nova postura na gestão era defendida, por exemplo, pelo sindicato⁵⁷ da classe, “mas a massa do professorado, na hora em que atingiu suas necessidades, ela resistiu” (Ibidem).

Superada a urgência imediata da contratação de professores, como dispositivo democrático foi, após 12 anos, realizado um concurso para professores, com a escolha de

⁵⁶ Segundo testemunhos, à época os professores da rede passaram a ter o segundo maior salário do país entre o professorado contratado por prefeituras.

⁵⁷ À época os funcionários públicos ainda não tinham sindicatos, mas associações.

vagas seguindo rigorosamente a ordem de classificação, apesar das tentativas de ingerência de políticos em favor de seus apadrinhados.

O Estatuto do Magistério, aprovado em 1986, prescrevia a eleição do Conselho Escolar Comunitário, em cada escola, ao qual caberia, entre outras funções, coordenar a eleição do Diretor. Com a saída da Secretária de Educação, Serys Shhensarenko, para assumir a Secretaria da Educação do Estado de Mato Grosso, em março de 1987, foi indicado, para a Secretaria de Educação Municipal, o Prof. Antônio da Silva Moraes, também egresso da UFMT. Das entrelinhas da exposição de Araújo (2001) infere-se que sua gestão encontrou muitas resistências entre os educadores, talvez porque tenha buscado integrar a escola com a comunidade através da mediação das associações de moradores de bairro. Em agosto, do mesmo ano, foi substituído, no cargo de Secretário, pela Prof^a Luiza Volpato, também oriunda da UFMT.

A se crer em Araújo, somente com a presença dessa professora à frente da Secretaria foi desencadeado o processo que resultaria, no ano seguinte (1988), na eleição, em cada escola, dos conselhos escolares comunitários. Nas palavras de Volpato (apud ARAÚJO, 2001, p. 83):

a implantação de todos os conselhos deliberativos, que foi um esforço muito grande, sensibilizar a população, a participar, era uma coisa que vinha sendo muito discutida (...). Os conselhos deliberativos eram muito difíceis, porque não existia a estrutura que realmente assumisse, ficava muito a cargo do secretário; se o secretário assume não é popular, é algo institucional.

O Conselho Escolar Comunitário era constituído por representação paritária de alunos, professores, pais e funcionários. O diretor da escola era membro nato. Aparentemente, o secretário, a que se refere Volpato era o secretário da escola, a quem, na prática, em quase todas as escolas, coube a responsabilidade de coordenar o órgão recém criado. Vinculado a funcionários com atuação hegemonicamente burocrática, não parece estranho que, na avaliação de Maciel, referida por Araújo (2001, p. 73) “os conselhos foram criados apenas formalmente e (...) seguiram não tendo funcionamento efetivo”.

Com certeza, as atribuições imediatas dos conselhos – elaborar o próprio regimento e coordenar a eleição do diretor da escola (ARAÚJO, 2001, p. 59) – além da inexperiência quanto ao papel a ser desenvolvido pelo novo organismo escolar, no qual pais e alunos, opinavam apenas quando inquiridos e, geralmente, para expressar aquiescência – *concordo com o que a professora falou* ou *o que a maioria decidir está bem* – corroboraram para que os conselhos escolares tivessem existência meramente formal durante aquele breve quase dois anos de existência.

Aos conselhos escolares incumbia, legalmente, a tarefa de coordenar e presidir a eleição de diretores em cada escola. Mas como? Uma vez que não havia precedentes, foi criada uma comissão paritária, integrada por delegados da Secretaria de Educação, da Associação de Professores e das escolas. Das controvérsias, discussões e acordos resultou um documento, encaminhado ao Prefeito, o qual, nele se subsidiou para promulgar o decreto normatizador da eleição de diretores. (Cf. ARAÚJO, 2001, p. 60).

Decreto publicado, a muitos pareceu que um sonho se tornara realidade. Em todas as escolas da rede urbana, naquele ano de 1988, nos termos do Decreto, “professores efetivos ou estáveis do quadro de profissionais lotados na escola” (ARAÚJO, 2001, p. 87) apresentaram suas candidaturas, fizeram suas campanhas, debateram suas propostas e, praticamente em todas as escolas, no mesmo dia, submeteram-se à apreciação dos eleitores da comunidade escolar. (Cf. ARAÚJO, 2001, p. 61).

Com a posse dos eleitos pode-se afirmar que se concluiu o ciclo do que, naqueles três anos, foi estatuído como processo de “democratização das relações de poder”, o terceiro eixo da equipe que, em 1986, assumira a Secretaria Municipal de Educação. No ano seguinte, 1989, o prefeito eleito para a gestão 1989 a 1992, Sr. Frederico Campos, do PFL, segundo Queiróz (apud ARAÚJO, 2001, p. 64)

(...) ignora a política de implantação da gestão democrática nas escolas desativando os conselhos educacionais, anulando a eleição de diretores de escola, retomando práticas antigas de nomeação de representantes da administração escolar por critérios políticos partidários e/ou clientelísticos/eleitoreiros, e instituindo o gerenciamento privado das escolas públicas construídas em sua gestão.

Concluo o tópico “Gestão democrática por decreto” com uma apreciação do processo de democratização, servindo-me, ainda, da dissertação de Araújo, porém, diferindo do autor não tanto na essência do que propõe, mas na amplitude e na organização.

À reflexão de hoje soa estranho que tanto o autor quanto Queiróz, na transcrição acima, utilizem-se do substantivo *implantação*⁵⁸ sem, aparentemente, darem-se conta de sua conotação autoritária⁵⁹, embora, efetivamente, o termo descreva adequadamente os caminhos da ensaiada democratização da gestão escolar em Cuiabá, cujo ápice se deu com a promulgação do decreto que estabelecia a eleição de diretores. Quais razões induziram, então, à escolha do atalho autoritário para inaugurar a gestão democrática nas escolas municipais? Por que Araújo e Queiróz, que foram atores no processo, não se distanciaram (em seus escritos) do sentido autoritário de *implantação*?⁶⁰

Responder adequadamente às questões demandaria estudo minucioso, mas, é possível apresentar alguns indicadores. Como enunciam Torres & Garske (2000), no contexto social, de então, pode-se vislumbrar a pista inicial:

(...) o primeiro tipo de dificuldade que se encontra relacionada com a convivência contraditória de duas posturas distintas: uma, autoritária, refletindo o *modus vivendi* da sociedade brasileira, originária de uma tradição cultural escravocrata e classista; outra, democrática, que ensaia ainda seus primeiros passos e, como todas as práticas inaugurais, cheia de ilusões ingênuas sobre seu próprio poder de mudança (p. 61).

A máxima filosófica aristotélica estatui que o “agir segue o ser”, e o existencialismo, particularmente na apresentação sartreana, estabelece que a existência constitui a essência, ou

⁵⁸ “Esta pesquisa investiga a **implantação** da gestão democrática, (sic) na Rede Municipal de Cuiabá” (ARAÚJO, 2001, p. 2. Grifo nosso).

⁵⁹ A concepção autoritária foi, à época, celebrizada na afirmação do General-presidente João Baptista de Figueiredo: “quem for contra a democracia eu prendo e arrebento”.

⁶⁰ Queiroz, à época assistente social e presidente de associação de amigos do bairro pode ser considerado autor indireto. Araújo, à época, era professor da rede municipal.

seja, o *modus vivendi* influencia (determina?) fortemente o *modus operandi* e constitui o ser (da pessoa ou da instituição). Na ambiência autoritária da época não parecia incongruente, à grande parte dos educadores, o recurso a procedimentos autoritários para tornar exequível a gestão democrática na escola municipal; nesse contexto e na urgência dos três anos que duraria o mandato à frente da Prefeitura, o caminho da *implantação*, via decreto, afigurava-se não como atalho escuso, mas como percurso possível e legítimo. Acresça-se que Dante de Oliveira, à época abrigado no PMDB, era dos quadros do MR8, de linha trotskita, segunda a qual o partido é a expressão dos anseios do povo e, em consequência, a ação partidária é, *ipso facto*, ação democrática, mesmo quando necessita recorrer à imposição autoritária, uma vez que o partido é a consciência operária.

Por outro lado, mesmo nas transições pacíficas, é forçoso reconhecer que a via que conduz de uma configuração social à outra é um caminho ensejado aos vitoriosos e vetado aos derrotados. A transição não se processa sem dores e perdas. Naquele momento, para retomar Saviani, o campo da educação, em Cuiabá, convertera-se, hegemonicamente, em campo político, portanto seara de antagonicos. Embora, e isso foi um avanço significativo, os novos gestores da Secretaria de Educação houvessem rompido com a prática usual de substituir sumariamente todos os diretores “por outros indicados por políticos do partido, ou partidos que compuseram a base de sustentação do prefeito eleito” (ARAÚJO, 2001, p. 48), houve dissenso “de alguns que não se adaptaram à nova política educacional, e se desligaram do cargo” (ARAÚJO, 2001, p. 48).

Não obstante esse avanço, na avaliação da Professora Maria Lúcia Müller (apud ARAÚJO, 2001, p. 93) a transição para a gestão democrática, com clara negação do próprio conceito de democracia, como definido no segundo capítulo, se deu pelo viés autoritário:

havia resistência (...) a democratização foi uma imposição do estado, imposição do estado entendida como imposição da Secretaria Municipal de Educação. Não foi uma reivindicação, uma aspiração da massa de escola ou de professores.

A apreciação específica sobre os dois eventos ícones da democratização das relações de poder – a eleição dos conselhos escolares comunitários e a eleição de diretores – evidencia a fragilidade do processo que se inaugurava⁶¹.

O Conselho Escolar Comunitário, através do qual a escola abriria seus portões e portas à comunidade que, por sua vez, teria, nos conselheiros, os representantes e defensores de seus interesses, ancorava-se na idéia de que a escola seria gerida pela e para a comunidade (através da participação ativa dos pais). Os conselhos foram eleitos em todas as escolas urbanas, mas não cumpriram o papel democratizante, basicamente por um equívoco e uma ausência.

O equívoco, ainda não superado, reside na ênfase ingênua ao papel da comunidade na democratização da escola. Mas qual comunidade? Pode-se, com propriedade, denominar comunidade ao conjunto de mil ou mais famílias que têm em comum o fato de haver matriculado suas crianças em uma escola ou, ainda, por residirem próximas umas das outras? Pode-se falar em comunidade sem a consciência coletiva de pertença? A resposta é negativa, mas o discurso de grande parte dos educadores ainda não colocou em questão o vazio da expressão. A professora Vera Araújo⁶² (apud ARAÚJO, 2001, p. 111), embora com certa incongruência no discurso, no qual não diferencia a existência real e fictícia da comunidade, ressalta a dificuldade de se democratizar a gestão da escola com lastro em uma comunidade inexistente:

A comunidade também, ela é muito assim virtual. Essa comunidade fica muito no abstrato, a gente fala tanto dela, mas na verdade essa comunidade não se insere no processo, ela fica à margem, fica aguardando para ver as coisas acontecerem para depois entrar.

⁶¹ O juízo de que tratou de processo frágil talvez seja uma projeção das concepções atuais – 2005 – a processos de 1986 a 1988, quando a superação do período ditatorial ainda não era uma conquista certa. Talvez, vistos, à época, os processos tenham sido percebidos como consistentes e ousados. Quando a análise deve se defrontar com conceitos contraditórios é inevitável certa dose de subjetividade ao se tomar partido por um ou outro lado; no caso, entre consistência x fragilidade de processos ocorridos há duas décadas.

⁶² A professora Vera Lúcia Pereira Araújo foi militante dos movimentos sindicais do professorado. De 1993 a 2000 foi presidente, em Cuiabá, da sub-sede do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público do Estado de Mato Grosso. Em 2000 elegeram-se vereadora de Cuiabá, pelo PT.

A acentuada ausência, à época, dos pais com relação ao ambiente escolar, mesmo no aspecto informal, aliada à ausência da cultura de participação formal contribuiu para que os conselhos escolares não ultrapassassem o limiar da mera formalidade. O professor Edson dos Santos (apud ARAÚJO, 2001, p. 113) evidencia adequadamente a situação:

a participação dos segmentos no conselho é a situação mais difícil que nós enfrentamos, infelizmente é difícil, principalmente quando se relaciona aos pais, mas é uma dificuldade muito grande. No começo a maioria das escolas depois de passados dois anos, ainda tinha muitas escolas que tinha dificuldade de montar o seu conselho deliberativo. Então, o segmento de pais era uma vergonha, para que eles pudessem participar, tinha que ser no laçômetro. Tinha que laçar um ou outro para poder participar⁶³.

Com relação à eleição de diretores, respaldada em decreto municipal de 1988, no próprio texto de Araújo há, por um lado, discrepâncias de pontos de vista com relação ao processo eletivo e, por outro lado, certa decepção quanto aos resultados que representou para a democratização da escola. As divergências, quanto ao processo, não são discutidas por Araújo. Na sua descrição, tratou-se de um grande momento da democracia na escola:

Decreto publicado, processo deflagrado nas escolas, discussões, debates, disputa acirrada. Esse momento tinha sido muito esperado, os professores queriam realmente participar, pois acreditavam que como estavam não era possível continuar. Queriam ter a oportunidade de experimentar nova forma de administrar a escola, era preciso tentar, era preciso acreditar no que a vida inteira fora um sonho e agora se tornara realidade. A equipe da secretaria acreditava que era possível, que os resultados seriam extremamente positivos. A comunidade participou, fez campanha, torceu, discutiu e propostas foram apresentadas. O processo eleitoral de todas as escolas aconteceu quase simultaneamente, a maioria das escolas fizeram a eleição no mesmo dia. (p. 61).

A opinião da professora Maria Lúcia Müller, expressa em duas transcrições, (apud ARAÚJO, 2001) contrasta com a opinião do autor:

eu não me lembro de nenhuma discussão formalizada, organizada; se falava e não se conseguia colocar em prática, inclusive porque não havia critérios, não havia consenso sobre quais seriam os critérios que deveriam ser adotados para a eleição de diretores de escolas. (p. 92);

eu era uma das pessoas que defendia que a eleição de diretores tinha que ter critérios, porque eu intuía que ia acontecer, que ia se repetir na eleição para diretores, políticas clientelistas, autoritárias, elitistas e o interesse do aluno, do alunado ia ficar para trás. (p 93).

⁶³ O professor Edson Evangelista dos Santos integrou a direção do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público do Estado de Mato Grosso, antiga Associação Municipal dos Professores (1984/1994). Foi fundador do núcleo de Cuiabá, depois transformado em sub-sede, e seu presidente de 1985 a 1987 e de 1991 a 1993.

Como a professora Maria Lúcia Müller dirigiu o departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de março de 1986 a novembro de 1987, pode-se supor que suas ponderações refiram-se a esse período, no qual a eleição dos diretores não ocupava o centro das discussões, uma vez que, como sugerido precedentemente, tais questões passaram a ocupar o foco da Secretaria apenas a partir de agosto de 1987, com as discussões que precederam as eleições dos conselhos escolares comunitários, os quais, entre suas principais atribuições, deveriam coordenar e presidir a eleição de diretores. Se assim for, as considerações de Araújo e Müller, ainda que naquele curto período de três anos, referir-se-iam a momentos diferentes e, portanto, mesmo não sendo conciliáveis, não seriam inteiramente discordantes.

A decepção quanto ao efeito democratizante das eleições para a mudança no exercício de poder na escola pode ser apreendida na voz de dirigentes e sindicalistas:

[o] professor era professor, e de repente o professor virou diretor, e era preciso de um apoio para que ele pudesse efetivamente compreender o que é função do diretor e outra coisa, quer dizer que ele exerce o poder. Não tem aqui nenhuma crítica ao professor, isso que estou falando aconteceu em 88, a ditadura terminou em 85, então o poder era identificado com autoritarismo, a autoridade não existia, não existia uma forma de conceber autoridade e autoritarismo como coisas distintas. (Professora Luiza Volpato, Secretária Municipal de Educação, apud ARAÚJO, 2001, p. 86);

[a eleição] mesmo ocorrendo ela ainda traz vícios que estão fora da escola, vícios de eleições externas à escola, de estabelecer disputas eleitorais de troca de favores, às vezes perceber que o cargo de diretor é o cargo de uma pessoa, quando na verdade ele é coletivo, ele é ligado a uma comunidade, a um projeto definido pela comunidade, então os primeiros, as primeiras eleições, elas trouxeram muitos desses vícios, apesar de ser um momento novo. (Professora Vera Araújo, sindicalista, apud ARAÚJO, 2001, p. 104-105).

Enfim, resumindo, não se pode afirmar que as escolas municipais em 1989, quando os conselhos escolares comunitários foram desativados e as eleições de diretores anuladas, eram mais democráticas do que em 1986, quando o processo de democratização de relações de poder se iniciou. Efetivamente, a comunidade, pretensamente existente, não passou a exercer papel relevante na escola e o alunado continuou à margem dos propalados benefícios da democratização. Os principais instrumentos de democratização – as eleições dos conselhos e

de diretores – não lograram a participação de pais e alunos e nem enfraqueceram o autoritarismo dos dirigentes; talvez, apenas os tenham trocado.

No entanto, se não se pode afirmar que as estruturas autoritárias tenham sido abaladas é evidente que naqueles três anos de experimentação de um caminho democrático houve aprendizados e, sob este aspecto, houve educação para a democracia. Aprendeu-se, principalmente, que legislação e eleições não garantem a democracia, embora sejam seus suportes indispensáveis; aprendeu-se que a democracia não é objeto que se dá ou se impõe, ela é processo que se constrói e se aperfeiçoa; aprendeu-se que, isoladamente, nenhum instrumento democrático assegura a democracia.

Enfim, na década de 80, do século passado, a idéia da democracia política havia se ampliado na sociedade brasileira e a tentativa de democratização das escolas municipais de Cuiabá, mesmo via decreto, semeou essa idéia em segmentos novos da população cuiabana e, com Lück (2000, p. 15), é preciso reconhecer: “não existe nada mais forte do que uma idéia cujo tempo chegou”.

3.3. Leis da gestão democrática

Dante de Oliveira que fora eleito para o “mandato tampão” de 1986-1988, foi sucedido, no comando da Prefeitura, por seu adversário político, Frederico Campos, no quadriênio 1989-1992. No mandato seguinte, 1993-1996, Dante de Oliveira retornou ao comando da Prefeitura.

No campo da educação, a oposição política entre ambos manifestou-se, entre outros, na ordenação da direção das escolas. Se, para Dante, a gestão democrática

representava uma bandeira política, para Frederico Campos, a divisa era a eficiência, na qual, em sua acepção ideológica, a administração privada sobrepunha-se à pública. A gestão democrática das escolas que Dante decretara⁶⁴ foi anulada pelo sucessor, através da dissolução dos Conselhos Escolares, da nomeação de novos diretores para as escolas existentes e da celebração de convênios com a iniciativa privada para a administração das escolas construídas em sua gestão.

Quanto Dante⁶⁵ assume, pela segunda vez, a prefeitura, em 1993, das 59 escolas urbanas que compunham a rede municipal de ensino, seis, mediante contrato, tinham gerenciamento privatizado, com um total de 4.159 alunos, dos quais apenas 265 estavam entre a quinta e oitava séries.

Que a educação se transformara em campo de lutas entre os dois titulares da prefeitura transparece, com clareza, em Decreto publicado por Dante, aos 5 de julho de 1993⁶⁶, pelo qual instituiu o programa de gestão da qualidade total na escola – Programa Pró-qualidade, a ser implantado nas unidades públicas municipais de Cuiabá. Aos olhos do educador pode parecer contraditório que o mesmo prefeito, quatro meses depois, tenha enviado à Câmara o projeto de lei da gestão democrática. Efetivamente, o programa de qualidade total tem clara filiação neoliberal, enquanto a gestão democrática, no Brasil e particularmente pela filiação política originária de Dante, tem manifesta filiação socialista. Sob a ótica política, no entanto, o importante era antagonizar, como ensina Saviani, e como bem o expressa o prólogo do Decreto: “Considerando as deficiências de natureza gerencial, administrativa e pedagógica

⁶⁴ Como se sabe, Dante de Oliveira, como deputado Federal, foi autor da emenda constitucional que ensejaria a eleição direta para a presidência da República. Sob o slogan *diretas já*, a emenda deslanchou o mais amplo e intenso movimento de massas do Brasil moderno.

⁶⁵ Eleito pela Frente Popular Cuiabana, integrada por PDT, PSDB, PMDB, PC do B, PPS, PSB e PV.

⁶⁶ Cf. Anexo 3.

verificadas nas escolas públicas municipais, decorrentes do abandono a que foram relegadas nos últimos anos, em termos de prioridade de governo;” (Decreto nº 2.774, prólogo).

Ao final do primeiro ano de governo, foi proposta pelo executivo e aprovada pela Câmara Municipal, a Lei nº 3.201⁶⁷, de 10 de novembro, que instituiu a gestão democrática do ensino na rede pública municipal de Cuiabá, conhecida como lei da gestão democrática. À medida que expiravam, os contratos de gestão privada não foram renovados, de tal modo que em pouco tempo, todas as escolas municipais puderam realizar a eleição de seus diretores⁶⁸.

Cuiabá não municipalizou o ensino fundamental. De acordo com o Art. 129, caput, da Lei Orgânica (Emenda nº 002/96, 27.12.96)⁶⁹, são responsabilidades prioritárias do Município: a educação pré-escolar e o ensino de 1º grau, nível I a IV e as creches, para crianças e jovens, assim como a educação para adultos, que a elas não tiverem acesso em idade própria. O § 6º, do mesmo artigo, resultado da mesma emenda, estabelece que “O ensino de 1º grau, da 5ª a 8ª séries deverá ser implantado, gradativamente, com participação técnica e financeira do Estado.” O Art. 143 da

⁶⁷ Cf. Anexo 4.

⁶⁸ A rede municipal, em 1993, de acordo com Maldonado (2003, p. 94-107), contava com 59 escolas urbanas, das quais seis sob gerenciamento privatizado (com 4.219 alunos), 53 sob gerenciamento público (com 31.418 alunos) e 51 escolas rurais (com 2.101 alunos). Das escolas urbanas, 36 funcionavam em dois turnos e três em quatro turnos. A maior parte das escolas rurais funcionava em um turno, sendo que 11, o faziam em dois e seis, em três turnos.

Na rede municipal trabalhavam, naquele ano, 1.379 professores e 862 funcionários, com formação escolar variando do ensino fundamental incompleto à pós-graduação, no nível da especialização e, em 80% das escolas não se dispunha de outro recurso didático além da lousa e do giz.

O quadro, sintetizado precedentemente, levou a equipe que assumia a direção da Secretaria Municipal de Educação, de acordo com Maldonado (1993, p. 101) a exarar a seguinte avaliação:

Assim sendo, a eficiência, eficácia, agilidade e qualidade do Sistema Municipal de Ensino é ainda um objetivo a se atingir.

Altos índices de evasão e reprovação, formação deficitária dos profissionais da educação, defasagem do piso salarial, ausências de uma política de capacitação, gestão centralizada, rede física em precárias condições, insuficiência de materiais didáticos, permanentes e de consumo, são alguns dos fatores que retratam a realidade do município de Cuiabá.

⁶⁹ Cf. Anexo 5.

mesma lei determina que, “para a manutenção de desenvolvimento da educação escolar”, o Município aplicará um mínimo de 35% das receitas municipais provenientes “de impostos, inclusive a proveniente de transferências”.

Mesmo promulgada após a Constituição Federal, que no inciso VI do Art. 206 estabelece a gestão democrática como um dos princípios organizadores do ensino público, a Lei Orgânica do Município de Cuiabá é omissa sobre a questão. Considerando-se que a lei foi elaborada e promulgada durante a gestão do Sr. Frederico Campos, que revogara os dispositivos democráticos da gestão anterior, a omissão não é estranha, mesmo considerando que a Lei Orgânica seja iniciativa da Câmara dos Vereadores, na qual, porém, o prefeito tinha maioria.

A “lei da gestão democrática”, Lei nº 3.201, de 1993, foi revogada e substituída pela Lei nº 4.120⁷⁰, de 16 de novembro de 2001, pois, para Maldonado⁷¹, “A proposição de uma [nova] lei de gestão democrática surge da necessidade de ampliar e incorporar novos conceitos e práticas educacionais, bem como atender às diretrizes da Lei nº 9.394/96”. (GESTÃO, p. 3).

Recorro, a seguir, à estratégia da comparação para realizar uma apreciação das duas leis de gestão democrática. Quanto ao processo de elaboração, da implantação autoritária da gestão democrática, via decreto, à aprovação, pela Câmara, da Lei nº 4.120 há inequívoca ampliação do número de pessoas envolvidas na elaboração da lei. O decreto nem mesmo foi submetido à apreciação da edilidade. Quanto à primeira lei de gestão democrática, é lícito supor que se tratou de texto elaborado por técnicos do executivo municipal, posteriormente encaminhado pelo prefeito à apreciação dos vereadores.

⁷⁰ Cf. Anexo 6.

⁷¹ Carlos Alberto Reyes Maldonado, Secretário Municipal de Educação de Cuiabá de março de 2000 a 2004.

O processo de elaboração da atual lei de gestão democrática está razoavelmente documentado. Através da Portaria nº 79/1⁷² – GS/SME (GESTÃO, p. 18), o Secretário Municipal de Educação – Carlos Maldonado – constituiu uma comissão com a finalidade específica “de proceder à revisão da Lei Nº 3.201” (Art. 1º), composta por quatro representantes da Secretaria Municipal de Educação, dois representantes do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público e quatro representantes das unidades escolares, dos quais dois representavam o colegiado de diretores; um, os coordenadores de escolas e um, os secretários escolares.

De acordo com a Instrução Normativa nº 5/2001⁷³ – GS/SME (GESTÃO, p. 10-11) a proposta de lei elaborada pela comissão foi submetida à apreciação da Assembléia Geral Comunitária – AGC de cada uma das 78 escolas urbanas e 23 escolas rurais, em 2001. A AGC – da qual poderiam participar todos os professores, funcionários, pais e alunos da unidade escolar – tinha dois objetivos: primeiro, com plena autonomia, aceitar, rejeitar, modificar ou propor novas matérias à proposta de lei e, segundo, eleger seus representantes ao Fórum Regional, proporcionalmente ao número de salas de aula, para que cada grupo – pais, alunos⁷⁴ professores e funcionários – fosse equanimemente representado.

As propostas de todas as escolas foram sistematizadas pela Comissão e apresentadas à apreciação dos Fóruns Regionais (Cf. Quadro 5), os quais de acordo com o estatuído na Instrução Normativa tinham, igualmente, duplo objetivo: aceitar, emendar, rejeitar ou inovar a proposta resultante da sistematização das propostas das AGG e, ao final de cada Fórum, indicar 50% de seus integrantes para participar do

⁷² Cf. Anexo 7.

⁷³ Cf. Anexo 8.

⁷⁴ Art. 9º, § 2º - As escolas que não possuem alunos com 14 anos ou mais, a representação desse segmento poderá ser substituída por representantes dos outros segmentos, a critério da Assembléia Escolar. (Instrução Normativa nº 5/2001 – CG/SME.)

Fórum Municipal da Gestão Democrática, respeitada a equidade de representantes de cada um dos quatro segmentos: professores, funcionários, pais e alunos.

QUADRO 5

Fóruns regionais de revisão da lei de gestão democrática

Regional	Local de realização do Fórum	Data do Fórum	Nº de Escolas	Nº de Salas de aula	Nº de delegados
Regional Sul	EMEB José do Carmo Cabral	11/9/2001	22	188	264
Regional Leste	EMEB Dr. Orlando Nigro	12/9/2001	24	209	288
Regional Oeste	EMEB Prof. Ranulpho Paes de Barros	13/9/2001	17	147	196
Regional Norte	EMEB Pedrosa de Moraes e Silva	14/9/2001	15	141	196
Escolas Rurais	Auditório da SME	15/9/2001	23	66	132
Total			101	751	1.076

FONTE: Gestão, p. 13-17

O Fórum Municipal de Gestão Democrática, realizado nos dias 6, 7 e 8 de outubro de 2001, aprovou a proposta para a nova Lei de Gestão Democrática da Rede Municipal de Cuiabá, a qual foi encaminhada ao Prefeito que a remeteu à Câmara Municipal sob a forma de Projeto de Lei. Há, na prática, identidade entre o texto resultante do Fórum Municipal de Gestão Democrática e o texto legal aprovado pela Câmara de Vereadores, com exceção dos artigos relativos ao Conselho de Acompanhamento do Fundo Único Municipal de Educação, ao Conselho Municipal de Educação e ao Conselho Escolar Comunitário.

Como o primeiro Conselho já era regulado por lei específica, no projeto de lei elaborado pelo executivo ou no processo de votação na Câmara foram supressos, do texto apresentado pelo Fórum Municipal da Gestão Democrática, cinco artigos que se constituíam em duplicidade de legislação. Para os outros dois conselhos⁷⁵, viriam a ser aprovadas leis específicas e consentâneas com o texto proposto pelo Fórum Municipal. As

⁷⁵ Cf. Anexos 9 e 10.

demais alterações realizadas pela Câmara são de ordem marcadamente formal. Quanto à principal divergência no que se refere ao conteúdo, a Câmara “retratou-se”, como o evidencia a seqüência de textos no quadro a seguir.

QUADRO 6

A vontade do povo prevalece

Texto do Fórum Municipal	Art. 85 – O período de gestão do Diretor corresponde a mandato de 3 anos, permitidas apenas 01 (uma) recondução;
Lei 4.120, de 16 de novembro de 2001:	Art. 50 O período de gestão do Diretor corresponde a mandato de 3 (três) anos, permitidas reeleições.
Lei 4.559 de 5 de abril de 2004 ⁷⁶ :	Art. 1º Fica modificado o Artigo 50 da Lei 4.120/2001 que Institui o período de gestão do Diretor correspondente ao mandato de 3 (três) anos, permitidas reeleições, que passa a vigorar da seguinte forma: “Art. 50 O período de gestão do Diretor corresponde a mandato de 3 (três) anos, permitida uma reeleição. (NR)”

A propósito, a redação que prevaleceu, comporta dois avanços significativos com relação à primeira lei de gestão democrática. Na Lei 3.201 (Art. 26) o mandato do diretor era de dois anos, e, conseqüentemente – ano sim, ano não – ocorria uma eleição na escola; o que, há de se convir, é um excesso. Por outro lado, na primeira lei as reeleições poderiam ocorrer indefinidamente, disposição contrária ao princípio democrático de alternância no exercício do poder e apta a perpetuar uma pessoa ou grupo na direção da escola.

Concluo a apreciação quanto ao processo de elaboração das duas leis, retomando a contribuição de Bobbio, reportada no terceiro tópico do segundo capítulo quando trabalhei o conceito de *isonomia*, segundo a qual a democracia caracteriza-se por atribuir as decisões coletivas a um número muito elevado de membros do grupo. Sob este aspecto formal é forçoso reconhecer que a Lei 4.120 é mais democrática do que a Lei 3.201, quer porque foi elaborada por número significativamente maior de pessoas, quer porque amplia o número de pessoas envolvidas nos processos decisórios sobre a educação no município.

⁷⁶ Cf. Anexo 11. A Lei conta de apenas dois artigos: o transcrito e o que determina que entre em vigor.

No quadro 7, à frente, reporto as matérias presentes e ausentes em uma e outra lei, a fim de realizar a apreciação quanto ao conteúdo de ambas, a de 1993 e a de 2001. A apreciação pode ser realizada tanto com relação às matérias presentes nas duas leis, quanto com relação às matérias presentes em uma e ausentes na outra. Inferência imediata a partir do quadro é a de que a última lei tem abrangência mais ampla, uma vez que acresce a primeira em nove matérias, das quais seis referem-se a órgãos colegiados desconhecidos pela primeira lei. Adicionando-se aos novos órgãos colegiados os dois já definidos pela lei de 1991, tem-se a presença de oito órgãos colegiados atuando na gestão da escola municipal cuiabana. A Assembléia Geral Comunitária e o Conselho Escolar Comunitário, já presentes na primeira lei e mantidos na segunda, atuam no âmbito de cada escola; os demais, criados pela segunda ou formados após a edição da primeira e convalidados pela sucedânea, atuam no nível do sistema municipal.

QUADRO 7

Conteúdos das duas leis de gestão democrática

Bloco	N.	Matéria	Lei nº 3.201	Lei 4.120
A	1.	Princípios da gestão democrática	Sim	Sim
	2.	Conferência Municipal de Educação	Não	Sim
	3.	Fórum Municipal de Educação	Não	Sim
	4.	Conselho Municipal de Educação	Não	Sim
B	5.	Conselho de Merenda Escolar	Não	Sim
	6.	Conselho do Fundef/Fuefum ⁷⁷	Não	Sim
	7.	Conselho de acompanhamento do Funed	Não	Sim
	8.	Conselho Escolar Comunitário	Sim	Sim
	9.	Assembléia Geral Comunitária	Sim	Sim
C	10.	Eleição de diretores	Sim	Sim
	11.	Atribuições do diretor	Sim	Sim
	12.	Destituição do diretor	Sim	Sim
	13.	Escolha de coordenadores	Não	Sim
	14.	Escolha de secretários da escola	Não	Sim
D	15.	Gestão Financeira	Sim	Sim
	16.	Gestão pedagógica e administrativa	Não	Sim
E	17.	Disposições gerais	Sim	Sim

FONTE: Lei nº 3.201 de 10 de novembro de 1993 e Lei nº 4.120 de 16 de novembro de 2001.

⁷⁷ Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; Fuefum – Fundo do Ensino Fundamental e Médio; Funed - Fundo Único Municipal de Educação.

Considerando que os cinco conselhos são representativos de diversos segmentos envolvidos com a educação e que os outros três órgãos colegiados têm características próprias às assembléias, deve-se admitir que, em decorrência da segunda lei, além do número maior de pessoas envolvidas com a educação, há significativo acréscimo do número de conselhos – genuíno mecanismo democrático tanto de decisão quanto de controle de instâncias da máquina burocrática – o que a caracteriza, ainda formalmente, como mais democrática do que a lei que a precedeu.

Por outro lado, se os conselhos são órgãos típicos da democracia representativa, a AGC, já existente na primeira lei e conservada na segunda, é um organismo típico da democracia direta, dado que é “instância informativa, consultiva e deliberativa” (Lei 4.120, Art. 14), constituída pela “totalidade da comunidade escolar” (Lei 4.120, Art. 15). Esse organismo restrito à escola na primeira lei, foi estatuído, pela segunda, para o nível do sistema municipal, através da Conferência Municipal de Educação - CME, com amplo caráter representativo, com característica assembleiária, que a aproxima dos organismos de democracia direta: “A Conferência Municipal de Educação será integrada por representantes indicados pelos diversos segmentos educacionais que atuam no âmbito de Cuiabá.” (Lei 4.120, Art. 7º).

Mas a ampliação democrática ocorre, principalmente, porque a população, na lei que formulou, atribui-se maior poder de decidir sobre a educação de seus filhos, reivindicando, para si, poderes que, na história recente da educação, eram restritos a órgãos do aparelho burocrático governamental. Tanto a AGC quanto o CEC, no nível da escola, têm poderes deliberativos que se ampliaram da primeira à segunda formulação legal, como o evidencia o Quadro 8 para a AGC; quanto à CME, inexistente na primeira legislação, o último texto legal estabelece suas atribuições: “deliberar sobre o Plano Municipal de Educação, instituir metas e objetivos e avaliar a sua execução” (Lei 4.120, Art. 5º).

QUADRO 8

Competências da Assembléia Geral Comunitária

Lei nº 3.201	Lei nº 4.120
<p>Art. 15 – Compete à Assembléia Geral Comunitária:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) apreciar relatórios informativos; b) avaliar coletivamente o desempenho da unidade escolar, apresentando sugestões; c) deliberar sobre assuntos definidos pelo CEC. 	<p>Art. 16 Compete à Assembléia Geral Comunitária:</p> <ul style="list-style-type: none"> I – Aprovar o Projeto Político-Pedagógico da Escola; II – Avaliar, coletivamente, o desempenho da unidade escolar, com base no projeto político pedagógico; III – Deliberar sobre assuntos definidos pelo Conselho Escolar Comunitário; IV – Conhecer o balanço financeiro e o relatório sobre o exercício findo, deliberando sobre os mesmos; V – Definir o processo de escolha dos membros do Conselho Escolar Comunitário e referendá-los.

Com relação à escolha do coordenador e do secretário, segundo bloco de matérias ausente da primeira lei e presente na segunda, trata-se de dispositivo pelo qual a população retira aos órgãos centrais da SME o poder de indicação para esses dois cargos e o atribui aos integrantes do CEC e ao conjunto dos profissionais da educação de cada escola. Segundo a lei, somente licenciados em pedagogia podem candidatar-se ao cargo de coordenador e somente Oficial Administrativo pode candidatar-se ao cargo de secretário. Um e outro são elegíveis apenas se, antes, participarem de ciclo de estudos específicos para coordenadores e secretários. Ambos têm mandato de três anos, podendo ser reeleitos indefinidamente ou, ainda, ser demitidos, através de maioria absoluta do colégio eleitoral da escola.

Com relação à gestão pedagógica e financeira – o terceiro bloco de matérias ausente na lei inicial – a lei atual cria a equipe gestora⁷⁸ e estatui a autonomia da gestão pedagógica e administrativa, asseguradas pelo Projeto Político Pedagógico. Convém observar que a autonomia da gestão administrativa restringe-se aos bens materiais da escola, vedada sua aplicação à substituição ou complementação do quadro de pessoal⁷⁹. A autonomia pedagógica está expressa, confusamente,

⁷⁸ Diretor, Coordenador e Secretário compõem a equipe gestora.

⁷⁹ Conferir nota 75a, na próxima página.

com a afirmação de que deve consolidar os princípios⁸⁰ ético, político e estético – uma apropriação, até certo ponto indevida, do parecer do Conselho Nacional de Educação que estabelece as diretrizes curriculares do Ensino Médio, uma vez que o município de Cuiabá não tinha e ainda não tem escolas regulares do ensino médio e, por outro lado, dificilmente a consolidação dos três princípios situa-se entre as primeiras manifestações de um professor quando convidado a expressar o que entende por autonomia pedagógica.

No Quadro 8 e no parágrafo que o precede já resvanei para a apreciação sobre as matérias presentes nas duas leis, mas, em síntese, é possível concluir que com relação às matérias ausentes na primeira lei e introduzidas na segunda, a Lei 4.120 representa uma ampliação formal da democracia, com relação à Lei 3.201, sob triplo aspecto: a ampliação numérica, no âmbito da população, *de quem* decide e ampliação sobre *o quê* decidem, em significativo processo de descentralização e, terceiro aspecto, a instituição da equipe de gestão a qual, através da gestão colegiada substitui a figura plenipotenciária do diretor na gestão da escola, ainda presente na primeira lei.

Passo, a seguir, a apreciar os assuntos presentes em ambas as leis. De acordo com o Quadro 7, são oito matérias, das quais dispense-me de analisar as disposições gerais e o que se refere ao CEC e AGC, já apreciado anteriormente.

O primeiro capítulo de ambas as leis é de definição, com a segunda lei conservando as

75a Lei 4.120: **Art. 84** As aquisições ou contratações de serviços efetuadas pela escola deverão ser aprovadas previamente pelo Conselho Escolar Comunitário, conforme normas e regulamentos, a serem baixados pela Secretaria Municipal de Educação

Lei 4.120: **Art. 85** A contratação de obras e serviços será restrita às necessidades de construção, reforma, ampliação e manutenção dos prédios e equipamentos Escolares, ficando vedada sua utilização para substituir ou complementar pessoal necessário para atividades pedagógica, administrativa, nutricional, de limpeza, de vigilância ou outras funções.

⁸⁰ Lei 4.120: **Art. 82** A autonomia das Unidades Escolares implica na consolidação dos princípios:
I – Éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
II – Políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criatividade e do respeito à ordem democrática;
III – Estéticos da sensibilidade, da criatividade e do respeito à diversidade de manifestação artísticas e culturais.

disposições da primeira, porém ampliando-as. Diversamente da primeira lei que se apresenta como soberana, a segunda filia-se à democracia brasileira, através da menção, em seu primeiro artigo, ao inciso VI do Art. 206 da Constituição Federal e ao Art. 14 da LDBEN, alicerces da gestão democrática no ensino público.

A Lei 3.201 enumerava quatro princípios da gestão democrática, o novo estatuto legal suprime um princípio bastante difuso da primeira lei (Cf. Quadro 9), conserva os princípios da transparência nos atos gestionários e o da co-responsabilidade, porém mudando o objeto deste último; enquanto na primeira versão tratava-se da gestão das unidades escolares, na segunda lei trata-se da gestão dos “conselhos democraticamente constituídos”. Como os incisos I, II e IV já estavam presentes na primeira Lei, na nova legislação o embasamento da possibilidade da prática democrática é ampliado através do acréscimo de três princípios, conforme se pode visualizar, com clareza, no quadro que se segue.

QUADRO 9

Princípios da gestão democrática

Lei nº 3.201	Lei nº 4.120
Art 2º - São princípios da gestão democrática:	Art. 1º A Gestão Democrática do Ensino Público Municipal, princípio inscrito no Artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal e no Art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, será exercido na forma desta Lei, obedecendo os seguintes preceitos:
I a co-responsabilidade entre o Município e as comunidades escolares na gerência da unidade de ensino;	I Co-responsabilidade entre Poder Público e Sociedade na gestão dos Conselhos democraticamente instituídos;
II a descentralização administrativo-financeira e pedagógica;	II Autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola, mediante organização e funcionamento dos Conselhos;
III a transparência na totalidade dos atos gestionários;	III Transferência automática e sistemática de recursos às unidades escolares;
IV o estabelecimento de instrumental prático que favoreça e possibilite a formação para a cidadania.	IV Transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;
	V Eficiência no uso dos recursos financeiros;
	VI Liberdade de organização de segmentos da Comunidade Escolar.

O inciso V revela refinada compreensão da democracia, pois transita na contra-mão da tradição popular de descaso com os bens públicos. Efetivamente, o uso ineficiente dos recursos, além de, geralmente, atender a interesses diretos de indivíduos, privatizando os recursos públicos, representa, em princípio, um menosprezo à realização da democracia social porquanto retarda ou, até mesmo, impede o atendimento às demandas sociais, patamar básico para que a democracia ultrapasse a esfera do formal em direção à democracia substancial.

Outro avanço da lei na definição da gestão democrática refere-se à abrangência. Enquanto a primeira lei, restringia-se à escola, a segunda estende-a a “todas as entidades e organismos integrantes da rede municipal de ensino” (Art. 2º), especificando os sete organismos colegiados listados nas linhas 2 a 8 do Quadro 7 e, estranhamente, omitindo a AGC e deixando de incluir a SME. A gestão democrática, segundo a nova lei, deve nortear não só os organismos, mas também todos os seus atos – da elaboração do Plano Municipal de Educação e Regimentos às diversas eleições e, ainda, o respeito à “autonomia de organização dos segmentos da comunidade escolar” (Inciso VI) – em especial “as ações de planejamento, elaboração, organização, execução e avaliação das políticas educacionais” (Art. 2º, § 1º, caput).

Possivelmente, a definição de gestão democrática, segundo a Lei 4.120, seria a seguinte: princípio e prática político-filosófica, entendida como ação coletiva que co-responsabiliza o poder público e a sociedade, na gestão de todas as entidades e organismos integrantes da rede municipal de ensino, norteador-lhe todas as ações.

A eleição, atribuições e destituição do diretor é o segundo bloco de matérias presente em ambas as leis. No entanto, a extensão e o tratamento minucioso dado à eleição/destituição de diretores, especialmente se se adiciona os artigos que tratam da eleição/destituição do coordenador e do secretário da escola, confere, à segunda lei, a característica de lei eleitoral, como pode ser melhor aquilato pelo Quadro 10.

QUADRO 10

A eleição nas leis de gestão democrática

Descrição	Lei nº 3.201	Lei nº 4.120
Total de artigos das leis	37	98
Artigos sobre eleição/destituição de diretores	10	36
Parágrafos e incisos dos artigos acima	25	70
Artigos sobre eleição/destituição de coordenador e secretário	-	22
Parágrafos e inciso dos artigos acima	-	35
Total de palavras da lei ⁸¹	2.459	5.785
Total de palavras nos títulos relativos às eleições/destituições	685	3.254

Na segunda lei, a quantidade de palavras (56%) e de artigos (59%)⁸², percentuais em relação à totalidade da mesma lei, destinada a legislar unicamente sobre eleições, ressalta sua característica eleitoral. Considerando que a tênue tradição democrática brasileira restringe a manifestação democrática da maioria da população à participação obrigatória em eleições, a lei, elaborada com ampla participação popular, ao quase confundir a lei de gestão com uma lei eleitoral, reflete e transpõe para o âmbito da escola esse vício da política brasileira, evidenciando, sob este aspecto, a submissão da educação à política, também nos vícios desta.

Convém ressaltar o dispositivo destituente, previsto na primeira lei para o diretor, e, na segunda, estendida para coordenador e secretário. Sob o aspecto formal é, inquestionavelmente, uma norma que, ao incentivar o acompanhamento da gestão dos eleitos, convida os eleitores a práticas democráticas que perfazem a gama dos quatro verbos da gramática democrática – eger, representar, deliberar e decidir – pois os eleitores, com a possibilidade do dispositivo destituente têm amparo não apenas para eger, mas também para deliberar e decidir se seus representantes correspondem às expectativas que os fizeram merecer o voto. Ou seja, na escola, a democracia representativa amalgama-se com a democracia direta, uma vez que o dispositivo destituente ameniza a representação indireta (não imperativa) e fortalece a representação vinculada⁸³.

⁸¹ Para o cômputo de número de palavras foi utilizada a ferramenta *Contar Palavras* do MS-Word.

⁸² Na primeira lei, esses percentuais eram, respectivamente, de 21% e 27,7%.

⁸³ Confira nota 79a, na próxima página.

Quanto às atribuições do diretor, embora com algumas diferenças entre as duas leis, ambas caracterizam-se pela exclusividade técnico-administrativa, já apontada como grave limite na conclusão do tópico 2.1. Esse aspecto maléfico da segmentação da ação pedagógica é reforçado pela Lei atual ao legislar sobre as atribuições do Diretor e do Coordenador, conferindo a um a tarefa técnico-administrativa e, a outro, a tarefa de gestão pedagógica, como o evidencia o Quadro 11, a seguir.

QUADRO 11

Lei 4.120: a cisão das funções técnico-administrativa e de formação-educação

Lei nº 4.120 Art. 49 – Competências do Diretor	Lei nº 4.120 Art. 64, § 4º - Atribuições do Coordenador
I Representar a Escola, responsabilizando-se pelo seu funcionamento;	I Coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas na Unidade Escolar;
II Manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando pela sua conservação, em conjunto com todos os segmentos da Comunidade Escolar;	II Articular a elaboração participativa do Projeto Político-Pedagógico da Escola;
III Dar conhecimento à Comunidade Escolar das diretrizes e normas emitidas pelos órgãos do sistema de ensino;	III Coordenar, acompanhar e avaliar o projeto Político-Pedagógico na Unidade Escolar;
IV Submeter ao Conselho Escolar Comunitário para exame e parecer, no prazo regulamentado, a prestação de contas dos recursos financeiros repassados à Unidade Escolar;	IV Acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação relativas à avaliação da aprendizagem e ao currículo, orientando e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitados e/ou necessário;
V Tornar pública à Comunidade Escolar a movimentação financeira da Escola;	V Coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho de alunos, visando à correção e intervenção no Planejamento Pedagógico;
VI Apresentar anualmente à Secretário Municipal de Educação e à Comunidade Escolar, a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico, avaliação interna da Escola e as propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino e o alcance das metas estabelecidas.	VI Desenvolver e coordenar sessões de estudos nos horários de hora-atividade, viabilizando a atualização pedagógica;
VII Cumprir e fazer cumprir a legislação vigente;	VII Coordenar e acompanhar as atividades nos horários de hora-atividade na Unidade Escolar;
VIII Dar transparência na aplicação e na divulgação dos recursos financeiros recebidos pela Escola, em conjunto como Conselho Escolar Comunitário;	VIII Analisar/avaliar junto aos professores e Equipe Gestora, as causas de evasão e retenção propondo ações para superação;
IX Coordenar em consonância com Conselho Escolar Comunitário, Coordenador e Secretário, a elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico;	IX Propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento dos profissionais da escola, visando à melhoria de desempenho profissional;
X Assinar cheques juntamente com o presidente do Conselho Escolar Comunitário.	X Divulgar e analisar, junto à Equipe Gestora e CEC, documentos e diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação, buscando implementá-los na unidade escolar, atendendo às peculiaridades.
	XI Articular a realização de palestras, encontros e similares com grupos de alunos e profissionais da unidade escolar sobre temas relevantes para a formação integral e desenvolvimento da cidadania;
	XII Propor, em articulação com a Direção e CEC, implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos.

79a Para Bobbio (1986, p. 41-47) nessa representação há um **vínculo** entre os delegantes (o povo) e o delegado, de tal forma que quando este não representa mais os interesses daquele, acaba sendo destituído. O delegado representa, pois, imperativamente, os interesses específicos do grupo que o elegeu. Na representação não imperativa, o delegado tem poder de agir com liberdade e, portanto, representa os interesses gerais e não os específicos do grupo que o elegeu. Formalmente é esta a forma de representação vigente nas democracias modernas: os eleitores não podem destituir os representantes eleitos.

Se a missão da escola é a organização de processos de interação humana, através das atividades de ensino e aprendizagem, para que os que a freqüentam se humanizem, embora não desconhecendo que segundo o Art. 83, a direção da escola é realizada pela Equipe Gestora, é uma anomalia que ao principal dirigente não caiba ocupar-se diretamente, com amparo legal, dessas atribuições. Essa disposição legal soa mais incongruente, ainda, se se considerar que é “convite” ao educador, eleito diretor, para que se “esqueça” de que é educador e se converta em burocrata. Em síntese, a lei de gestão democrática põe à frente da escola um administrador e não um gestor. Sob este aspecto, apesar das eleições, a lei de gestão democrática comete um acinte à gestão democrática real da educação, na medida em que a pessoa com maior respaldo da comunidade escolar é alijada das tarefas profissionais da educação e confinada à administração burocrática. Nos termos da lei, é mais relevante administrar do que educar. Em outras palavras, representar a escola, atualizar os registros patrimoniais, fazer relatórios à SME, assinar cheques e ações assemelhadas têm primazia sobre a formação de professores, a coordenação das atividades docentes, o contato com alunos e a avaliação da eficácia da ação educativa realizada pela instituição.

Reportando-me ao Quadro 7, identifico na gestão financeira o último tópico de matérias, das que me propus apreciar, presente em ambas as leis. A diversidade de títulos – da descentralização administrativo-financeira (Lei 3.201) e da autonomia da gestão financeira (Lei 4.120) – elucida a diversidade de concepções ideológicas entre ambas.

Na primeira lei, apesar do enunciado do título, a visão era, ainda, centralizante, pois ao vincular 8,5% dos recursos destinados à educação à construção da gestão democrática, destinava, desse montante, 47% ao repasse direto às escolas para “cobertura de custos de manutenção” e 53% ao “financiamento de projetos que visem o incremento da qualidade de ensino na rede municipal de educação”, com gestão da SME (Art. 31). Além de estabelecer, implicitamente, que cabia à SME realizar o processo de

democratização do sistema (de certo modo, trata-se, ainda, de implantar), como a maior parte dos recursos era gerida pela SME e levando-se em conta que os repasses eram limitados por rubricas, a autonomia administrativo-financeira da escola permaneceu grandemente limitada; não muito mais que um título legal.

Na lei atual, a autonomia financeira é entendida como meio para a melhoria do padrão de qualidade da educação e, corretamente, atribui-se a responsabilidade de prover os recursos financeiros aos poderes públicos, mas, também, à iniciativa da comunidade escolar, vedada, também corretamente, a cobrança de taxas ou mensalidades dos membros da comunidade escolar⁸⁴. Os percentuais vinculantes são eliminados, porém determina-se o repasse bimestral, à escola, dos recursos necessários ao financiamento de serviços e necessidades básicas, de acordo com regulamentação específica da SME. Contudo, a autonomia expressa-se, sobretudo, pelo parágrafo primeiro do Art. 79: “Os recursos para aquisição de material didático e de capacitação de recursos humanos serão repassados de acordo com o Projeto Político-Pedagógico.” Esta disposição repassa à escola o que na lei anterior era função da SME. Bem aplicada, pode mudar a face da escola. O dispositivo é um passo importante para a construção da autonomia na gestão financeira.

Como conclusão do tópico, parece devidamente assentado que a Lei 4.120 em relação à Lei 3.201 representa, sob o aspecto formal, um inegável avanço da democratização da escola, constituindo-a como organismo no qual predomina a democracia indireta, com alguns traços de democracia direta; na lei atual existem, ainda, dispositivos tímidos, mas significativos em relação à lei anterior, que favorecem o avanço da democracia substancial. Enfim, a lei se equivoca ao estatuir o diretor como administrador, uma figura do autoritarismo enraizada, entre outros, na teoria da Administração Científica e eclipsa o diretor enquanto gestor e educador, figura mais consentânea com os princípios democráticos.

⁸⁴ Essa proibição encontra-se na Lei 4.130, Art. 20, Inciso IV que conserva literalmente a formulação proposta pelo Fórum Municipal de Gestão Democrática: Art 45 – É vedado ao Conselho Escolar Comunitário: (...) IV – Cobrar mensalidade ou taxas dos membros da Comunidade Escolar, a qualquer título. Cf. Anexo 9.

4 Gestão democrática: do discurso formal à contradição da prática

A melhoria dos padrões democráticos é lenta e gradual, mas irreversível.

Roberto Romano

4.1 A Escola Pesquisada

De acordo com o Perfil Socioeconômico de Cuiabá (CUIABÁ, 2004, p. 92-101), com base no Censo Demográfico de 2000, nesse ano a cidade contava com 115 bairros, nos quais residiam 475 mil habitantes.

Situado na periferia, com cerca de 9 mil habitantes, o bairro no qual se localiza a escola pesquisada, poderia ser categorizado como médio¹ quanto ao montante populacional. Com renda média familiar, no ano do Censo, de 3,17 salários mínimos, classificava-se como de renda médio-baixa². Não há, atualmente, sinais de alteração nessas classificações, pois se trata de bairro estabilizado, com plena ocupação horizontal, no qual não se vê novas construções e nem se iniciou o processo de verticalização.

Originário de loteamento realizado em 1959, permaneceu desabitado até a década de 1970, pois os terrenos foram, na sua grande maioria, adquiridos na perspectiva de investimento. Naquela década, com o incentivo governamental à ocupação agrícola de vastas áreas do interior do estado, através da migração sulista, houve uma ruptura nas relações

¹ Com base nos dados do Perfil Socioeconômico de Cuiabá (Cuiabá, 2004, p. 98-101), classifiquei os bairros em cinco categorias: baixa (menos do que mil habitantes), com 18 bairros; médio-baixa (1-001 a 5.000 habitantes), com 75 bairros; média (5.001 a 10.000 habitantes), com 16 bairros; médio-alta (10.001 a 15.000 habitantes), com três bairros; alta (superior a 15.000 habitantes), com três bairros.

² Renda média de Cuiabá – 7,49 S.M.; Renda Baixa – Abaixo de 2,91 S.M.; Renda Médio-baixa – de 2,91 a 5,65 S.M.; Renda Média – 5,66 a 11,65 S.M.; Renda Médio-alta – 11,66 a 21,94 S.M.; Renda Alta – Acima de 21,94 S.M. (CUIABÁ, 2004, p. 92).

socioeconômicas tradicionais (SECRETARIA, 1995). O plantio de subsistência e a pecuária extensiva, baseados em relações de compadrio, de arrendamentos e meeiros começaram a ser substituídos pela agricultura e pecuária de alto rendimento, ambas altamente tecnicizadas e baseadas em relações formais de emprego (embora ainda haja denúncias freqüentes de mão-de-obra escrava em várias propriedades), constituindo o que hoje se nomeia de *agrobusiness*.

A população não proprietária de terras, até então residente na zona rural, despojada da moradia e meios de sobrevivência, migrou para as cidades, entre as quais, Cuiabá afigurava-se cheia de promessas. O loteamento, que desde 1959 permanecera desabitado, a partir de 1974 foi tomado por parcela desses migrantes (Cf. SECRETARIA, 1995, p. 27). Na perspectiva dos proprietários, *invadido*; na acepção dos moradores, *ocupado*, sob a justificativa de destinação social da terra. Até o final daquela década, por diversas vezes, a polícia foi chamada a expulsar os ocupantes. Líderes comunitários foram presos, mas a população resistiu:

[...] a comunidade sentia-se cada vez mais forte e estava consciente de que a união faz a força. E foi nesta união que as mulheres encontravam forças para avançar contra os policiais, com o que podiam, inclusive utilizando água quente como arma. (SECRETARIA, 1995, p. 29).

Em 1977 foi fundada a Associação de Moradores, ainda atuante, sob cuja liderança, a população residente celebrou a festa de fundação do bairro, atribuindo-lhe nome – Santa Isabel – e data de fundação, 31 de julho. Com certeza, o ato representou e fortaleceu a consciência coletiva de posse da terra, porém não significou o fim das dificuldades, como se pode deduzir de editorial do dia 28 de março de 1979 de “O Estado de Mato Grosso” (apud SECRETARIA, 195 p. 26):

Afinal, existe ou não aqui em Cuiabá o direito de propriedade? É justo que se permita a invasão de propriedades particulares, como se não existisse lei em Cuiabá? E o mais interessante de tudo é que não aparece uma autoridade municipal nesta capital que queira enfrentar o problema com toda a realidade. Estimular essas invasões é provocar agitações sociais. É subversão.

Hoje, o loteamento é um bairro “de fato”, com topografia acidentada, ruas tortuosas e estreitas, com ocupação relativamente desordenada (por exemplo, não há praças ou área de

lazer), no qual muitos moradores não dispõem, ainda, do título de propriedade dos lotes. Contudo, o bairro conta com vários serviços públicos, como escolas, creche, posto de saúde, unidade de saúde da família, pequeno hospital, centro de atendimento ao idoso, conselho tutelar da criança e do adolescente, posto da polícia comunitária, além de asfaltamento e água tratada na quase totalidade de suas ruas, rede de energia elétrica e adequado serviço de transportes coletivos; há, contudo, grande deficiência na rede de saneamento básico.

As escolas no bairro são duas, ambas municipais. A história inicial da escola pesquisada é irmã siamesa da história inaugural do bairro. No dia 20 de agosto de 1978, a população levantou, com tábuas, a primeira sala de aula que funcionou como sala anexa de uma escola municipal de outro bairro. Em 1980, com o concurso da Prefeitura Municipal de Cuiabá e da Associação de Moradores, a população, em regime de mutirão, com as tábuas que haviam sido utilizadas nas arquibancadas montadas para o desfile de carnaval desse mesmo ano, construiu a escola, com seis salas de aula, banheiro, secretaria, diretoria e cozinha.

Através do Decreto 232, de 12 de maio de 1980, a escola foi erigida em instituição – Escola Municipal Prof. Ranulpho Paes de Barros. Em seu primeiro ano, contou com 20 professores, 360 alunos da primeira à oitava série e Educação de Jovens e Adultos, funcionando em três turnos. Atualmente, no ensino fundamental são ofertadas vagas do segundo ao quarto ciclos (3^a à 8^a série), no período diurno; o período noturno é reservado ao ensino médio, ministrado em convênio entre as Secretarias Estadual e Municipal de Educação. Em 2004, a escola contava com 54 professores, 12 dos quais trabalhavam dois períodos na escola, 18 funcionários administrativos e cerca de 1.300 alunos e, em 2002, últimos dados disponíveis e supostamente com base em 2001, o dataescolabrasil (INEP, 2004) apontava taxa de distorção idade-conclusão de 67,1% para as séries do ensino fundamental.

No período anterior à “gestão democrática por decreto” contou com dois diretores; o

diretor eleito na primeira tentativa da gestão democrática foi confirmado por indicação, ocupando o cargo por cinco anos (1987-1991), a seguir tomou posse outro diretor indicado (1992-1993) e, no período pesquisado (1993-2004) houve uma única diretora, eleita para o biênio 1994-1995 e reeleita, sucessivamente, quatro vezes; três como candidata única.

Em dezembro de 2004 foi realizada a segunda eleição sob a égide da nova lei de gestão democrática, com cuja observação encerrei o período da pesquisa. Embora a diretora sucessivamente reeleita ainda tivesse direito a se recandidatar, pela última vez, optara por retornar à sala de aula, entre outras coisas, para não postergar a própria aposentadoria.

É nesta escola que, conforme enunciado ao final do segundo capítulo, me detenho para evidenciar os encontros e desencontros das práticas gestoras com as disposições proclamadas nos dispositivos legais, sobretudo através da Lei 4.120, que dispõe sobre a gestão democrática nas escolas da rede municipal e, ainda, com a construção teórica que efetuei, no segundo e terceiro capítulos, sobre um possível sentido de gestão democrática.

4.2 A gramática da democracia na escola pesquisada

Provavelmente, a constatação mais óbvia é a de que, na escola pública municipal cuiabana, o *demos* é constituído de *segmentos*³ desiguais, tratando-se, contudo de desigualdade não percebida e, portanto, não conflituosa ou, ainda, de desigualdade consentida, uma vez que parece natural que grupos diferentes sejam desiguais. O próprio arcabouço legislativo, a partir de diferenças, legitima desigualdades.

³ O próprio termo *segmento*, utilizado aos menos oito vezes na Lei 4.120 para referir-se a grupos diferentes na escola (alunos, pais, funcionários, professores), é portador da idéia de estamento, separação, partição e portanto, de uma acomodação que se contrapõe a uma das afirmações básicas da democracia: a igualdade diante da lei.

A Constituição Federal, Art. 206, Inciso VI, estabelece, sem ambivalências, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”; já a LDBEN, diferencia entre “profissionais da educação”, “comunidade escolar” e “comunidade local” (Art. 14), diferenças que amparam as desigualdades incorporadas nas leis educacionais cuiabanas e, especificamente na Lei 4.120 que utiliza o termo *segmento* para ancorar, nas diferenças grupais, algumas desigualdades, pois, segundo essa lei, apenas professores efetivos, com licenciatura plena, podem candidatar-se ao cargo de diretor (Art. 20) ou, apenas professores efetivos, com licenciatura em Pedagogia, podem ser candidatos à coordenação (Art. 55) ou, ainda, somente funcionários efetivos ou estáveis, com experiência como Oficial Administrativo I e II, podem candidatar-se ao cargo de secretário (Art. 66). Ou seja, há igualdade para votar, mas não para ser votado.

Causa, ainda, estranheza a desigualdade nos processos eleitorais. Enquanto o diretor é eleito pela comunidade ampla⁴, o Coordenador e Secretário são eleitos pela comunidade escolar e pelos membros do Conselho Escolar Comunitário. As estranhezas nesses processos eletivos são, ao menos duas, uma relativa aos processos em si; outra, com relação a que os justificaria. Enquanto a eleição para diretor se dá pela via direta, as outras duas são mistas, pois combinam (ou melhor, misturam) eleição direta e indireta. Os profissionais da unidade escolar (Art. 56) elegem diretamente o Coordenador e o Secretário; mas, estes recebem, também, os votos dos integrantes do CEC (Art. 56), que representam os seus segmentos (Lei 4.130, Art. 5º); além de ser, sob o ponto de vista lógico, discutível que o voto dos representantes tenha o mesmo peso que o voto dos representados, há, sobretudo, que se atentar para a camuflagem de uma eleição indireta. É um colégio eleitoral ilógico, pois professores e funcionários “votam” duas vezes: uma, direta e outra, indiretamente, através de

⁴ Alunos: são eleitores os que tenham, no mínimo 12 anos ou estejam cursando da 5ª série em diante – Art. 28. Essa restrição parece normal, pois se equipara à interdição de voto aos menores de 16 anos (no Brasil), mas, na escola poderia ser diferente; por exemplo, as escolas de resistência, com gestão democrática direta, concedem o direito ao voto mesmo a crianças da educação infantil.

seus representantes no CEC (mesmo que estes depositem apenas um voto na urna – Lei 4.120, Art. 56, Parágrafo único); pais e alunos, porém, “votam” apenas uma vez, indiretamente, através de seus representantes no CEC, mas os votos dos representantes têm peso idêntico ao dos eleitores que elegem pela via direta.

A justificativa para a diferença dos colegiados eleitorais – segunda estranheza – talvez resida na concepção de que coordenação e secretaria exigem competências técnicas e conhecimentos específicos (Lei 4.120, Art. 54 e 65), enquanto na direção predominaria a competência política. Porém, a direção exige, igualmente, competências e conhecimentos específicos, como reconhece a mesma lei (Art. 18) e, sob este aspecto, a justificativa acima aventada seria improcedente. Por outro lado, ao se estabelecer que Coordenador e Secretário compõem, com o Diretor, a Equipe Gestora, exige-se-lhes competência política; ou seja, a Lei 4.120 revela-se, mais uma vez, incongruente, pois enquanto o Diretor, pela lógica eleitoral, representa a comunidade ampla, Coordenador e Secretário representariam, propriamente, os profissionais da educação (embora com um verniz representativo de pais e alunos⁵). Ou seja, se o argumento da especificidade técnica não se sustenta, a constituição da equipe gestora realizada por colegiados diferentes chega a ser esdrúxula.

Enfim, sob o ponto de vista democrático, o atual modelo de constituição da equipe gestora é incoerente. Se o objetivo é conciliar competência política e competências específicas inerentes a cargos, o procedimento mais adequado, parcialmente proposto pela Lei 4.120, ocorreria em duas etapas: seleção através de cursos, provas e títulos e uma segunda etapa, na qual os selecionados submeteriam a candidatura a colégio eleitoral idêntico ao que elege o diretor e nas mesmas eleições. Se, ao contrário, se ajuíza que competências e conhecimentos específicos devem nortear a escolha de coordenador e secretário, conviria selecioná-los por

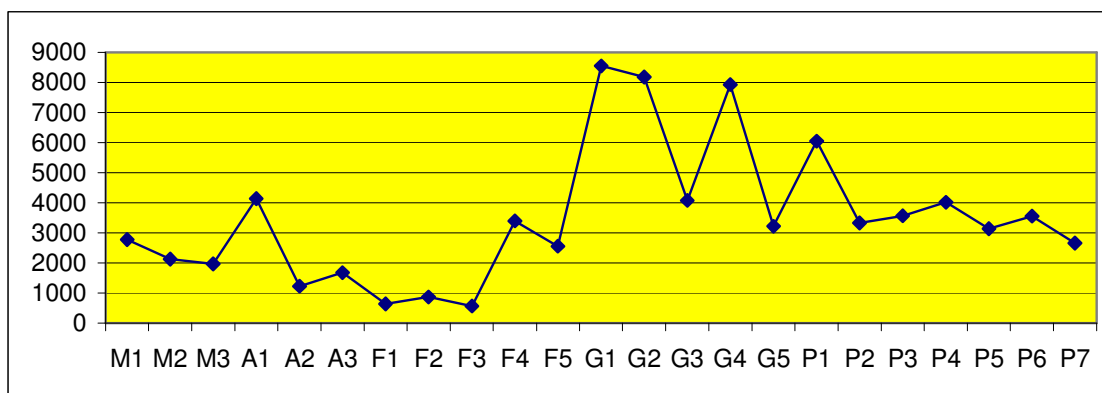
⁵ O CEC é constituído, em 50%, por profissionais da educação e, em 50%, por pais e alunos.

concurso e não vincular suas funções à composição da equipe gestora, que poderia, por exemplo, ser eleita na “chapa” do candidato a diretor.

No entanto, mais interessante que o constatado no campo da legislação, é averiguar a constituição do *demos* nas concepções de vida das pessoas que tomam parte no dia-a-dia da escola, pois nos permite afirmar ou infirmar o observado em relação à lei e, sobretudo, estudar a realidade da gestão democrática à luz da gramática da democracia, com a advertência de que embora a gramática seja um parâmetro para se emitir julgamentos sobre a realidade, esta, é sempre mais rica e dinâmica do que aquela.

GRÁFICO 2

Quantidade de palavras em cada entrevista⁶



Legenda: M – mãe; A – aluno; F – funcionário; G – gestor; P – professor. O gráfico indica o total de palavras no total de respostas de cada entrevistado; a quantidade de questões foi, aproximadamente a mesma, como se pode inferir dos roteiros semi-estruturados constante dos apêndices ou da própria transcrição das entrevistas.

Para Wittgenstein a linguagem figura o mundo. O Gráfico 2, resultante do procedimento mais básico de análise léxica, permite a identificação de quatro patamares no jogo lingüístico: abaixo de duas mil palavras; entre duas e três mil palavras; entre três e quatro mil palavras e acima de quatro mil palavras. Os patamares extremos chamam a atenção. No inferior, estão três funcionários e dois alunos; no mais alto, quatro gestores. Seria possível

⁶ Para quantificar a frequência, em cada entrevista, foram excluídas as perguntas.

afirmar, com Wittgenstein, que a gestão democrática é pouco significativa para os funcionários e alunos e, inversamente, altamente significativa para os gestores. Seria, ainda, verossímil deduzir que a gestão democrática tem uma gradação crescente de importância na vida dos diversos grupos: pouco importante para funcionários e alunos, de relevância crescente para pais, de maior significado para professores e sobre-relevante para gestores. Nessa perspectiva, a gestão democrática é importante quando vista pelos “de cima” e pouco importante quando vista pelos “de baixo”. Os próprios entrevistados o confirmam, quando perguntados se observaram mudanças com o advento da gestão democrática:

Para mim, se tem diferença é pouco, né?. (Funcionário-1, há 22 anos na escola, p. 1)⁷. Para mim, também, se tem diferença é muito pouco (Funcionário-2, há 19 anos na escola, p. 1);

Ah, modificou muita coisa. Modificou... ah, não sei dizer as coisas assim, mas modificou bastante. (Aluno-1, p.1);

Ah, sim! Eu, praticamente, acompanhei todas as gestões desta unidade escolar. Como professora e, depois, é claro, compondo a própria equipe. [...] Nós já tivemos experiências de gestão que eu diria, talvez, mais autoritárias, no sentido de que o diretor é quem sempre tinha a última palavra; ele sempre decidia e definia as coisas. Nós já tivemos direção, assim, que não tinha encaminhamento nenhum. Sabe, não era nem autoridade, nem autoritário; deixava a coisa assim a *laissez faire*; cada um fazia como bem entendia. Acho que a nossa última experiência de gestão que foi à frente, junto com a nossa ex-diretora [...], já era uma postura mais, assim, diria democrática e... mas não de uma falsa democracia; no sentido de que qualquer um pudesse fazer de qualquer jeito; também não é isso, mas de ter uma postura, realmente, que demandava um posicionamento, o exercício de uma autoridade, o exercício de um poder, mas que estivesse a serviço da comunidade escolar.

(Gestor-1, trabalha há 18 anos na escola, p. 2-3, grifo nosso).

O Gráfico 2 evidencia algumas exceções que, porém, não negam as induções anteriormente propostas, desde que se acrescentem alguns esclarecimentos, provenientes da observação de campo. Estranhamente o aluno-1 situa-se, quanto ao uso lingüístico, no nível dos gestores, porém essa aparente aporia minimiza-se ao se saber que o aluno em questão é o presidente do grêmio estudantil e, além do mais, desempenha atividades com várias funções de gestão que extrapolam as atividades usualmente reconhecidas como próprias a estudantes, por exemplo ao comentar uma norma da escola ou sua atuação no CEC:

⁷ Nas citações extraídas das entrevistas, a referência será feita de modo a identificar o entrevistado, cuja designação constitui, também, o nome do arquivo com o texto da entrevista que concedeu (veja apêndice), seguida do número da página na qual se pode encontrar o extrato textual transcrito.

Usar boné, se um usa, todo mundo quer usar e muitos desrespeitam e **nós somos obrigados, mesmo, a tomar o boné** porque se um usa, o outro não pode usar.

Leva [em conta os interesses da comunidade] sim. É por isso que **nós temos** o CEC. Entendeu? **Estamos relacionados** com toda a comunidade, **fazemos parte, saímos, procuramos** entender os pais, entender os alunos e trazer a comunidade para dentro da escola, também, que é uma coisa muito importante. (Aluno-1, há cinco anos na escola, dois no grêmio e integrante do CEC, p. 6 e p. 2, respectivamente; grifos nossos).

Embora professores e gestores apreciem a atuação do presidente do grêmio, a um professor recém-chegado à escola, a ambivalência da situação que, talvez possa mesmo ser caracterizada como cooptação do aluno por parte da direção, não passa despercebida:

Olha, eu gostei de ver, aqui, a comunidade – eu não posso afirmar o número – mas tem uns três rapazes, que são da comunidade, e geralmente estão prestando serviço para a escola. Só que, aí, já tira o aparelho da administração. Isso é um papel da Secretaria Municipal. [...]. No meu ponto de vista, cabe isso, essa mão-de-obra aí, que os meninos ajudam, acho que deveria ser do município, tanto faz no nível do município, como no nível de estado. (Professor-6, p. 3-4; 1º ano na escola).

Ainda da observação do Gráfico 2 percebe-se que os gestores 3 e 5 apresentam um jogo lingüístico mais assemelhado ao de professores que ao dos demais gestores. Quanto ao gestor-3 trata-se de professor com apenas três ou quatro meses de exercício da gestão; os demais gestores (exceto o gestor-5) o são há cerca de 11 anos; ou seja, a forma de vida do gestor-3 ainda está mais próxima a de quem exerce o magistério e sua linguagem reflete isso. Quanto ao gestor-5, com sete anos de exercício, sua função específica relaciona-se à burocracia da escola, algo mais próximo à administração (trata-se de agir aplicando regras e normas) do que propriamente à gestão; seu jogo lingüístico é bastante próximo ao do funcionário-4 que, embora haja concluído apenas o ensino médio, desempenha, na escola, funções que o colocam minuto a minuto em contato com alunos e pais, o que lhe exige constantemente competências gestoras (trata-se, freqüentemente, de interpretar princípios e aplicá-los no aqui e agora, para decidir na incerteza e agir na urgência). O professor-1, que se situa no patamar lingüístico dos gestores, além de haver sido candidato a diretor nas últimas eleições, já teve experiência de gestão: “Fui, por duas vezes, presidente do Conselho.” (Professor-1, há seis na escola, p. 4).

Para finalizar a análise sobre o *demos*, convém um olhar à apreciação que os

constituintes da comunidade local e escolar têm sobre os diferentes grupos que a compõem.

Os professores, em coincidência com resultados de pesquisas realizadas em âmbitos mais amplos, são apreciados pelos alunos. A opinião é partilhada pelas mães:

[...] no requisito professor, são professores de ótima qualidade. (Aluno-1, p. 8). Eu gosto bastante deles. Eles são capacitados e sabem ensinar e sabem estar no lugar dos professores. (Aluno-2, p. 5). Ah, eu acho a escola ótima. Eu gosto da escola, eu gosto dos professores, eu gosto dos diretores, eu gosto do aprendizado da escola e eu gosto de ter amigos aqui na escola. (Aluno-3, p. 6).

São professores maravilhosos, que acompanham, não faltam. São ligados, realmente, ao compromisso de dar aula. São pessoas que, a gente percebe e sabe que estão ali porque gostam da profissão. São pessoas atualizadas nos assuntos, não ficam naquilo de antigamente; todos os assuntos atuais, acompanham. (Mãe-1, p. 6).

Os gestores – indicados por alunos e mães como diretor, coordenador ou supervisor (não há referência ao secretário) ou ainda por seus nomes próprios – têm, igualmente, uma imagem positiva entre alunos e mães que, tal como em relação aos professores, não fizeram uma única apreciação negativa com relação aos gestores:

Estou adorando muito a Diretora X, com os coordenadores que já estavam na escola, antigamente. Para mim, foi uma revolução total. Independente se eu votei ou não na Diretora X, fiquei muito feliz com a eleição, foi uma coisa democrática, na verdade, muito bem posta. E... ótimo. Diretora X, sucesso total. (Aluno-1, p. 1);

A nossa diretora é bem transparente, ela não deixa nada pendente, sempre... então, eu acho que é bem esclarecido para a comunidade. (Mãe-1, p. 5). Todos os diretores que têm passado aqui pela escola, eu conheço todos; eu estou sempre junto com eles, tipo uma parceria – eu sou praticamente uma parceira da escola, eu estou sempre junto, o que eu posso ajudar, eu ajudo – então, que eu saiba, não; não há nada que tenha sido feito por debaixo dos panos. (Mãe-2, p. 3).

Se pais e alunos são os *segmentos* que vêm à escola e têm percepção positiva sobre os que são da escola, convém contrastar a percepção dos *segmentos* que são da escola em relação aos que a ela acedem. A visão é mais rica, detalhada e menos consensual. Com a ressalva de que as constatações nunca se aplicam a todos os pais⁸, gestores, professores e funcionários expressam apreciação negativa em relação aos pais: mais que a metade das apreciações feitas são, direta ou indiretamente, depreciativas, conforme evidencia a totalização dos números em destaque no Quadro 12. Observam, ainda, que a maior parte das famílias com filhos na escola

⁸ O Quadro 12 sintetiza a apreciação de gestores, professores e funcionários sobre os pais. O universo é de cinco gestores, cinco funcionários e sete professores. Isso significa que, em média, cada entrevistado afirma, por exemplo, duas vezes que os pais são ausentes.

são de trabalhadores, tanto pais, quanto mães. Embora não explicitado, na visão do pessoal da escola é quase um mal para a educação ser filho de trabalhador, pois essa situação é lastro explicativo para os traços negativos predominantes na caracterização dos pais: a falta de participação e a ausência. São poucos os pais que participam das reuniões promovidas pela escola (aquelas que seriam importantes para a educação dos filhos), embora a participação seja intensa em projetos especiais (como excursões ou trabalhos de campo) e muito ampla nas festas culturais, juninas e comemorativas ou para arrecadar fundos para a escola. Mesmo no Conselho Escolar Comunitário, espaço formal de participação dos pais, é difícil encontrar pais dispostos a integrá-lo e, uma vez indicados, nem sempre se fazem presentes.

QUADRO 12

A percepção do pessoal da escola em relação aos pais

Pais são ausentes	Iniciativa da escola: convoca reuniões	Relação escola/família: deixa a desejar	Pais participam de projetos e reuniões	Espaço de participação dos pais: conselho	Iniciativa da escola: pais são chamados porque filho é problema	Os pais também cobram da escola	Relação dos pais com educação aprendizagem dos filhos	Realidade social de pais/família: carência	Pais têm visão estreita de educação
35	16	15	12	12	11	5	4	3	3

A ausência dos pais, contudo, é pluriforme: omissão na educação que é dita “de casa” (ou seja, principalmente no que se refere ao campo de valores e atitudes), ausência no acompanhamento do dia-a-dia da escola da criança (pois sempre têm que trabalhar ou estão cansados), e, ainda, ausência cultural, pois, em geral com menor escolaridade em relação a seus filhos, não conseguem ajudá-los nas atividades escolares, especialmente no que se refere às tarefas. Algumas referências são bastante enfáticas a respeito do que sintetizei:

Interessante, que os pais, por exemplo, vêm muito pouco à escola para acompanhar o cotidiano da vida escolar de seus filhos. Mas, quando você vai realizar uma atividade externa com o filho, eles vêm. Eu me lembro que na época do projeto conhecer o mar, os pais participaram, venderam rifa, vinham às reuniões. Então, me parece que a escola também tem que ser ousada no sentido de propor, de estabelecer o diferencial que chame a atenção da comunidade para que ela venha para dentro da escola. (Gestor-1, p. 11);

Bom, os pais eu acho que não estão dando limites para os seus filhos. A família desestruturou de uma vez. Hoje, eu pergunto, sempre, na sala: quem mora com o pai,

quem mora com a mãe? O aluno que mora com o pai e mãe é um aluno que sempre tem cobrança mais encima; esse aluno sempre acompanha com mais facilidade. Quem mora com a avó, a maioria mora com a avó, a mãe trabalha, deixa com a avó; a avó já é de idade, não consegue impor o limite para aquele aluno; aquele que mora com o pai, o pai fica fora, também fica sozinho em casa, é totalmente liberal, não tem um limite certo para aquele... A gente vem para a escola, a gente pega todos esses tipos de situações. (Professor-1, p. 10-11);

Seria o certo se envolvesse, mas poucos [pais] se envolvem. Porque se eles envolvessem mais, os alunos iam aprender mais, iam fazer as tarefas. Porque, chega lá, deixa o caderno lá, o pai nem num quer saber, num olha o caderno dele para saber se tem tarefa, pelo menos, para ajudar. Só que tem alguns que a gente não pode culpar os pais porque, também eles, não têm aquela cultura, eles não têm estudo, então, como é que eles podem ensinar uma coisa que eles não sabem. (Funcionário-4, há quatro anos na escola, p. 7).

QUADRO 13

A percepção do pessoal da escola em relação aos alunos

Não se importam em aprender	São problema	Relação com o Gestor	Educação em geral	Participam do CEC ou reuniões	Não conhecem os objetivos da escola	Quem é o aluno?	Número de alunos	Relação dos professores com alunos	Elo de ligação escola/pais	Relação com os pais
28	24	11	8	7	7	5	4	4	3	2

Os alunos, o outro *segmento* que vem à escola, são, semelhantemente aos pais, em proporção quase idêntica em relação ao número de opiniões⁹, conforme o Quadro 13, caracterizados a partir do que não são – não são bons aprendentes, não são bem comportados, não conhecem os objetivos da escola¹⁰ – mesmo que apenas a menor parte presente essas características, pois “90% são alunos aplicados, obedientes” (Gestor-5, p. 7¹¹), conforme o evidenciam os depoimentos:

Só que a gente tem assim, depois que foi implantado o ciclo, que foi excluída a nota e veio o relatório, houve, assim, por parte dos alunos, um certo descanso em relação à importância de estudar. Eles achavam que sem nota não precisava estudar... (Gestor-4, há 23 anos na escola, p. 9);

Olha, a disciplina anda sendo um problema muito sério. Nós estamos muito desgastadas, porque a violência de fora, ela vem para cá, conseqüentemente. Os alunos, desde pequenos até o ensino médio, eles estão muito agressivos. Então, o professor tem de cuidar muito para, ele também, não entrar nessa agressividade, para ele controlar a sua agressividade. Porque, este ano mesmo, está tendo tanta briga

⁹ O pessoal da escola, quando se trata de apreciar os pais, serve-se de um discurso no qual predominam categorias negativas; 52,17% das opiniões que emitem sobre os pais são negativas; em relação aos alunos esse percentual ascende a 57,28%.

¹⁰ O quadro sintetiza a apreciação de gestores, professores e funcionários sobre os alunos. O universo é de cinco gestores, cinco funcionários e sete professores.

¹¹ A expressão 90% deve ser entendida na acepção qualitativa – a maior parte; não se trata de quantificar.

entre os alunos, a violência verbal, violência física, o não respeito aos professores, o não respeito aos colegas. (Professor-4, p. 4);

Olha, uns têm comportamento bom, tem uns alunos que são educados. Mas, tem uns alunos que não respeitam de jeito nenhum. [...] Igual eu falei, tem aluno que é tão mal educado, que se você for mandar ele para a sala, ele já te dá um palavrão. (Funcionário-5, há quatro anos na escola. p. 4).

Nos depoimentos colhidos, o termo *aluno* é citado 608 vezes; *professor*, 608; *gestor*, 306; *pais*, 409; *funcionário* 89¹². O termo *funcionário* ocorre 42 vezes em expressões como “professores e funcionários” ou “pais, alunos e funcionários”. Nas 47 ocorrências restantes, 20 são auto-referenciais, ou seja, dos funcionários entrevistados reportando-se ao próprio grupo. Restam 27 referências, das quais, apenas uma faz apreciação dos funcionários – “Mas, acho que tem [...] funcionário que quer dar uma enganadinha, mas acaba entrando no eixo, porque está todo mundo trabalhando em conjunto, fica mais difícil.” (Professor-2, há 13 anos na escola, p. 5). Por outro lado, dois alunos e duas mães não se referem aos funcionários e o aluno e a mãe que a eles se referiram o fizeram no bojo das expressões previamente aludidas.

Quer pela quantidade, quer pela qualidade das referências é forçoso inferir que o *segmento* funcionário padece de certa invisibilidade na escola pesquisada; talvez não se trate apenas de desconsideração (com conotação moral), mas, mais propriamente, de não consideração, no sentido de que não são, nem mesmo, notados nas proposições sobre a gestão e a vida da escola e, mesmo quando impõem a sua presença, há o desejo de fazê-los retornar à invisibilidade, como bem o expressa o depoimento do funcionário-5:

Se a gente estiver limpando e se for pedir para eles não ficar passando porque a gente está passando pano, eles dão respostada. Falam que você está ali para trabalhar mesmo e está ganhando para isso. Assim que eles falam, tem aluno que já respondeu assim. (p. 4).

Enfim, concluo este percurso analítico com a proposição de que o substantivo *demos*, fundamento de toda democracia, realiza-se apenas parcialmente na escola, uma

¹² Para Gestor foram aglutinadas as seguintes ocorrências: coordenador, 74 vezes; supervisor, 10; diretor, 206; secretário, 16. Pais resulta da aglutinação de: pais, 374; mães, 35.

vez que, sob o aspecto legal é constituído de grupos não apenas diferentes, mas desiguais ante a legislação, concepção que é referendada no dia-a-dia da vida escolar pelo próprio uso do termo *segmento*, utilizado 21 vezes, na totalidade do *corpus* textual, por gestores e professores (nenhuma vez por alunos, mães e funcionários). Ou seja, os *segmentos* “de cima” para os quais a democracia é mais relevante, não concebem o *demos* a não ser como o ajuntamento de grupos, como o dá a entender um professor “É decidido numa coletividade. A coletividade... é feito através dos segmentos” (professor-5, há 22 anos na escola, p. 5).

Assim, palavras sinônimas de *demos*, como *coletivo/coletividade*, utilizadas 34 vezes, apenas por gestores e professores, e o termo *comunidade*, com 129 ocorrências nos depoimentos, são conceitos que, à força de repetição, criam a ilusão de que se trata de algo concreto (reificado); na verdade, o coletivo, a comunidade escolar ou a comunidade local nada mais são do que a categorização dos termos já o indica – uma abstração, uma inexistência concreta. Por outro lado, não deixa de suscitar questões a apreciação negativa que o pessoal da escola tem em relação aos que usufruem o trabalho educativo que ali se realiza: pais e alunos. Há possibilidade de realizar educação, entendida como processo de humanização, quando os interlocutores que são da escola têm apreciação com matizes tão negativos em relação aos que a ela acedem?

Krátos

Sobre o poder, segundo substantivo da gramática da democracia, fundamentalmente podem ser formuladas duas questões: quem tem o poder? e poder de quê?

Para a LDBEN, Art. 14, Inciso II, o poder é das comunidades, local e escolar, exercido através da participação em conselhos escolares. A lei da gestão democrática amplia os organismos de participação, pois estatui, além do CEC, a Equipe Gestora (Art. 83) e a

Assembléia Geral Comunitária, constituída pela “totalidade da comunidade escolar”¹³ (Art. 15), sendo “ordinariamente, instância informativa, consultiva e deliberativa.” (Art. 14) e cujas competências estão relacionadas no Quadro 8. Competências elucidativas de em quê o *demos* escolar tem poder, ou seja, autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

A lei de gestão democrática não explicita a periodicidade de realização da AGC. De suas atribuições é razoável a inferência de que deveria realizar-se ao menos a cada dois anos, uma vez que lhe cabe referendar a escolha dos membros do CEC¹⁴. Porém, a partir da competência inscrita no inciso IV, “Conhecer o balanço financeiro e o relatório sobre o exercício findo, deliberando sobre os mesmos;” (Art. 16) creio que se deva deduzir que a ACG deveria realizar-se ao menos anualmente, dado que é consensual que o balanço financeiro, nas instituições públicas, deve ser feito a cada ano.

Contudo, nenhum dos 23 entrevistados, à pergunta, “Existe a AGC?” confirmou, inequivocamente, a ocorrência desse organismo. Geralmente, ela foi confundida com a reunião de pais ou, mesmo, com as reuniões do CEC, como bem o revela a resposta reticente de um dos entrevistados: “Uma assembléia? Eu não usaria esse termo. Os nossos encontros, as nossas reuniões... poderiam dar o nome de Assembléia.” (Professor-4, p. 3). Por outro lado, o Gestor-1, o que mais explicitamente admite a realização da Assembléia, atribui-lhe apenas duas das cinco competências legais¹⁵, não sem uma inflexão reticente no raciocínio:

Depende muito do que a gente tem encaminhado. Nos últimos anos, elas aconteceram com frequência, dada a construção do projeto educativo. Então, você tinha que, de fato, propiciar essa participação. E todo final de ano, no mínimo... Aliás, nós temos feito ao final do primeiro semestre e ao final do segundo semestre. É uma assembléia de avaliação dos trabalhos escolares que vêm sendo desenvolvidos e a organização e respectivas estruturas e encaminhamentos próximos. Elas precisam melhorar na participação do segmento dos pais. Porque

¹³ Para a LDBEN a comunidade escolar exclui os pais ou responsáveis pelos alunos; para a Lei 4.120 a “totalidade da comunidade escolar” inclui os pais e os responsáveis.

¹⁴ O CEC é eleito a cada dois anos.

¹⁵ De acordo com o Quadro 8, as competências são: aprovar o PPP; avaliar o desempenho da escola; deliberar sobre assuntos definidos pelo CEC; conhecer o balanço financeiro e relatório sobre o exercício findo, deliberando sobre eles; definir o processo de escolha dos membros do CEC e referendá-los.

como o aluno está aqui dentro da escola, todos os dias, então procuramos trabalhar com os alunos, com os pais, professores e funcionários. Mas, com os pais, tem que sempre estar procurando um horário alternativo, outro jeito de encaminhar e de ter a presença deles dentro da unidade escolar. (Gestor-1, p. 8).

A lei de gestão democrática ainda define que cabe à Assembléia Geral ouvir a exposição do plano de trabalho dos candidatos a diretor (Art. 24, IV) e, no caso de reeleição, ouvir a prestação de contas da gestão anterior, no momento da posse (Art. 46). Na oitava observação, Apêndice B-08, relato a exposição, à comunidade escolar ampla, das propostas de trabalhos dos, então, candidatos a diretor. Como não houve reeleição, não houve ensejo para a realização da Assembléia prescrita pelo Art. 46.

Quanto ao CEC, a Lei 4.130, Art. 5º estabelece: “Os representantes do Conselho serão eleitos em Assembléia de cada segmento da Comunidade Escolar, vencendo por maioria simples.” Colocar a lei em prática não é fácil e não tem se realizado quanto aos pais:

Eu entrei no Conselho convidada por uma mãe de aluno, que faz parte, também. Ela me via aqui na escola, porque eu trago as minhas crianças todos os dias, e ela perguntou se eu não queria participar do conselho. Aí, eu falei, eu vou participar, porque, às vezes, a gente vê coisas aqui na escola e a gente tem que esperar a reunião. E, aí, na hora da reunião com os pais, é muita gente... Então, eu falei, eu vou participar desse conselho, porque, daí, eu tenho mais liberdade para estar falando. Então, eu comecei a participar. Não [houve eleição]. Fui convidada e já fui inclusa. (mãe-3, p. 3).

Presumo que professores e funcionários, já sobrecarregados de tantas atividades não se disponham facilmente, tal como os pais, a participar do CEC, o que explicaria, talvez, a necessidade de que o diretor lhes faça insistentes convites para se candidatarem, o que, sem negar a opinião de um professor, poderia ser uma das razões da sua percepção:

Olha, as pessoas eram escolhidas a dedo pela diretora. Porque, de uma certa forma, as pessoas da comunidade participavam – até mesmo os professores – não opinavam sobre as contas, sobre as ações que fazem parte do conselho. Elas apenas concordavam, sem questionar. Eu, particularmente, não participei. Mas, vários professores, inclusive, foram, assim, de uma certa forma, questionados quando faziam algum questionamento. Eram questionados fora; que não era essa a postura para se ter e, às vezes, era pedido para se retirarem do conselho. Então, não era uma coisa democrática. (Professor-7, professor há 12 anos, p. 2).

Quanto à dimensão do papel dos alunos no CEC, a explicitação do gestor-3 proporciona uma idéia bastante exata:

Aí você tem que colocar a regra. A regra, por exemplo, foi do conselho. É democrática? É democrática, mas os alunos que vão para o conselho, geralmente eles entram mudos e saem calados. Não sei se eles são inseguros, a gente que tem que estimulá-los. Aí, o que acontece? As decisões, mesmo, eram nossas, de professores e pais. (Gestor-3, professor há 12 anos, p. 7).

Apesar da possível debilidade na constituição do CEC, há dois consensos, quanto ao exercício do poder: a figura do diretor autoritário, embora sempre se deva contar com a possibilidade de sua revitalização – “Mesmo com a gestão democrática havia, ainda, aquela imposição que só a voz do diretor que era... né?”¹⁶ (Professor-7, p. 1) – é coisa do passado, como o evidenciam os pareceres à questão se o diretor eleito pode fazer tudo o que quer:

Olha, antigamente, quando era naqueles tempos, tinha o autoritarismo, agora, ele tem que estar em consonância com os profissionais. Não pode tomar uma decisão, assim... só ouvindo. A não ser que seja uma decisão, assim, pequena, mas se for, assim, uma coisa, mais... tem que levar em consideração todos os profissionais, mesmo. (Gestor-5, p. 6);

Se ele tiver parceiros, sim. E se todos forem de acordo com o que ele quer fazer. Porque, de repente, ele quer tumultuar... Porque tem diretor que, às vezes, ele ganhou, ele foi bem votado e chega na hora ele acha que o poder, ele pode fazer tudo. E não é. (Professor-3, há 3 anos na escola, p. 4);

Desde que ela participe ao Conselho. Tomar uma decisão junta, porque sozinha, acho que ela não pode não. (Funcionário-2, p. 3);

Não. Na minha opinião, o diretor não pode fazer tudo o que ele quer. Eu acho que antes de ele fazer, tem que ser feito isso que está sendo feito na escola: pedir a opinião dos pais, dos alunos, dos funcionários, da comunidade em si. (mãe-2, p. 3);

Eu acho que não. Porque, aí, ele estaria abusando do poder e abusar do poder é proibido. (Aluno-3, p. 3)¹⁷.

O segundo consenso refere-se à compreensão de que as decisões na escola são tomadas pelo CEC. Inclusive, na última observação realizada, Apêndice B-11, na qual relato uma reunião do CEC, um dos itens da pauta causou-me surpresa: colocar ou não à disposição da SME uma professora efetiva. A questão foi proposta, embora com serenidade, alicerçada na enumeração de uma série de falhas atribuídas à professora (que não participava da reunião), mesmo na presença dos alunos. Finda as considerações, nas quais os alunos não tomaram a

¹⁶ O professor não se refere ao Ranulpho, mas a outras escolas, como o revela um segmento maior do depoimento: “Mas, havia escolas que a gente ouviu falar, conversando com colegas, e você acaba sabendo que não tem liberdade. Mesmo com a gestão democrática havia, ainda, aquela imposição que só a voz do diretor que era... né”.

¹⁷ Questionado sobre quem proíbe, a resposta foi: “A lei.”

palavra, a questão foi colocada em votação e aprovada por unanimidade. Os entrevistados, à unanimidade, reportam ao CEC as decisões mais importantes na escola:

Aí, você reúne o Conselho e diz, olha nós temos todas essas prioridades, temos as prioridades: essa, essa, essa, essa.... Em que vocês acham que nós devemos gastar; pra vocês, o que é prioridade? (Gestor-4, p. 8);

Então, hoje é muito mais claro de que, uma decisão numa escola, ela tem que estar à frente, com o Conselho. Então, hoje, o diretor de uma escola, ele não dá um passo se não estiver grudado com o Conselho. (Professor-4, p. 4);

Então, nós temos o Conselho, esse Conselho aí, nós decidimos. Vamos supor, se tiver algum professor que não estiver andando bem, se tiver reclamação dos pais de alunos, vamos chamar esse professor para a gente conversar, ver o que está acontecendo e se for o caso de punição, será punido. (Funcionário-3, p. 3);

Eu acho que na escola é decidido não só pela diretora, como pelo grêmio estudantil e os pais também, que tem o Conselho de pais na escola. (Mãe-2, p. 2);

Tem um Conselho na escola; é o CEC, que ele põe essas normas, impõe essas normas para a escola toda, os alunos em si cumprirem. (Aluno-3, p. 4).

O terceiro organismo de exercício de poder existente na escola é a Equipe Gestora, constituída pelo Diretor, Coordenadores Pedagógicos e Secretário Escolar (Lei 4.120, Art. 83) que, de acordo com esse mesmo artigo, deveria ter uma ação de coordenação dos esforços individuais e coletivos para a realização dos objetivos, certamente definidos pelo Projeto Político Pedagógico, e também pelas diretrizes do CEC. Ou seja, comparativamente com a tripartição do poder constitutivo das nações democráticas, há uma aproximação da Equipe Gestora com o poder executivo e, do CEC, com o poder legislativo, embora os dois organismos sejam revestidos do poder de julgamento. Essa aproximação está latente na lei de gestão democrática e, igualmente, no dia-a-dia da escola, como o testemunham as transcrições, imediatamente precedentes, de vários depoimentos.

À introdução deste item (krátos), há uma segunda questão – poder de quê? – da qual, agora, me ocupo. Como já explicitado, trata-se de autonomia (reger-se segundo as próprias leis) administrativa, pedagógica e financeira.

Tomo como pressuposto que autonomia não equivale à soberania. Uma vez que a escola não tem o poder político supremo, é evidente que a autonomia nas três esferas

precedentes não há de ser, *ipso facto*, suprema. Parto da autonomia administrativa, considerada em relação a professores, funcionários e alunos.

O corpo docente da escola, por um lado, é estável e os procedimentos de alocação de docentes por parte da SME são transparentes. Por outro lado, todos os professores entrevistados manifestaram-se satisfeitos com o ambiente de trabalho da escola e a escola, a partir do processo de gestão democrática, passou a ser objetivo de local de trabalho:

No sentido de eu trabalhar [estou satisfeito], de eu continuar, sim. Eu não quero sair daqui porque eu acho que essa escola tem se empenhado muito em melhorar. Ela valoriza o profissional, ela valoriza o nosso aluno, ela é democrática; ela não é ideal, nós estamos sempre na busca [...]. (Professor-4, p. 8).

Se não pertence ao âmbito da autonomia da escola a aceitação ou não de um docente, a decisão do CEC de “colocar o professor à disposição da SME” (afastamento da escola), com a devida argumentação, é acatada pela Secretaria. O mesmo acontece em relação aos funcionários administrativos, com exceção no que tange aos vigilantes – uma função sobre a qual ainda não há consenso e cuja contratação é uma camuflagem da autonomia:

[...] hoje, em pleno século XXI, na atual gestão há que se dizer que os guardas estão indo para as escolas por indicação de vereadores. [...]. Quando se estabeleceu que as escolas iam contratar, acabaram contratando aquele que estava com a cartinha do vereador ou a indicação de alguém. Isto ainda acontece, hoje, na rede. (Gestor-1, p. 14).

Ainda com relação aos funcionários administrativos, a escola não tem autonomia para substituir, com a devida presteza, quem tira longas licenças, em razão de doença, ou se aposenta: “Um funcionário se aposentou, não mandaram ninguém no lugar dele [...]. Então, isso aí prejudica a gente porque a gente já tem o serviço da gente. [...]. E o dia que outro fica doente ou falta? Aí, fica no desespero porque como vai dar conta de fazer sozinho?” (Funcionário-5, p. 6).

Quanto aos alunos, se já está devidamente estabelecido que não cabe à escola pública, em nome da autonomia, recusar-se a aceitar matrícula de aluno em idade escolar, na escola

pesquisada presencia-se, na percepção de seis entrevistados, um insuspeito conflito de autonomia entre a escola, através do CEC, e o Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente:

[...] nós temos sérias dificuldades até, com o Conselho Tutelar. E nós já tivemos, aqui, alunos que nós, por situações que, realmente, era melhor para o aluno ir para uma outra unidade escolar, que pra ele também já estava difícil, e a gente tenta convidar os pais para levar para outra escola e a gente consegue, até aí, mas, aí, de repente a criança é apaixonada pela escola, não para estudar. Aí passa lá, vai buscar os direitos que tem... que quer ficar. Aí, muitas vezes, quebra. (Professor-5, p. 7);

Olha, o Conselho [CEC] ele tenta, da melhor forma possível, estar corrigindo os erros da escola. Mas, é muito difícil, porque eles dependem do Conselho Tutelar. Quando vai algum pedido para eles, eles dificilmente aceitam. Então, é muito difícil depender de outras pessoas. Porque a gente resolve uma coisa no Conselho, aí vai para o Conselho Tutelar, aí chega lá, é barrado. Eles não aceitam e volta para cá, de novo. (Mãe-3, p. 2).

Considerarei a autonomia administrativa da escola em relação ao ingresso e à saída das pessoas, pois quanto à administração da permanência das pessoas, na escola, não me deparei com nenhum sinal de que inexistia autonomia administrativa, a não ser um resvalo no processo de auto-avaliação, instituído, na escola, para substituir a avaliação central realizada pela SME, cujo processo, apesar do nome, ainda não conseguiu confiar ao professor a avaliação de si mesmo, alicerçada na desconfiança de que o professor seja capaz de avaliar-se com profissionalismo:

Elas passavam um papel para nós avaliarmos o nosso trabalho, aí nós daríamos nota nessa avaliação, só que dávamos em lápis para que depois o coordenador e diretor sentariam para poder verificar se aquilo ali estava coerente com o trabalho do professor. Aí eles passavam à caneta.

À questão, “ao final do processo os gestores voltavam a conversar com o professor?”, o depoimento do mesmo professor foi:

Só falando o valor que haviam colocado. Se houvesse algum problema, por exemplo, “ah, você colocou aqui pontualidade; você não é pontual, por isso nós não concordamos com a nota que você deu”, aí eles conversavam com aquele professor. (Professor-7, p. 2).

Seria, ainda, possível examinar a autonomia administrativa com relação a instalações e recursos, mas parece-me mais adequado tratá-la, é verdade que apenas implicitamente, em outro contexto, mesmo porque, igualmente, não há sinais evidentes de ausência de autonomia administrativa quanto a esse aspecto.

Se a autonomia administrativa apresenta alguns arranhões, o mesmo não se pode dizer da autonomia que se evidencia na organização pedagógica e na escolha dos conteúdos didáticos, embora, o processo esteja enraizado, quando visto a partir da escola, em uma imposição autoritária de SME. Trata-se da escola ciclada que “Foi implantada, mais ou menos, em... 98. É, 98.” (Gestor-4, p. 3, grifo nosso), apesar da relutância dos professores que, à época, preferiam a escola seriada:

Nós somos bastante ouvidas. Eu já estive participando... Só teve uma época que nós não gostamos... não é que nós não gostamos do ciclo, mas é que nós não sabíamos muito. E, com a chegada do ciclo, eu tive um momento que perguntei, disse que os alunos estavam sendo cobaias e nós também porque a gente não sabia o que fazer.

Nesse sentido aí, eu vejo que nós no ciclo, na época da implantação do ciclo não houve democracia. Nós tivemos que engolir. (Professor-2, p. 1 e 5).

Talvez o reflexo mais evidente da escolha desse viés autoritário consista em que atualmente, cerca de oito anos após a implantação dos ciclos de ensino, os professores ainda não se tenham apropriado com consistência de um dos pilares da eficácia dessa concepção: “A nota é cruel, agora, cruel é, também, eu avaliar um aluno sem saber, exatamente, quem eu estou avaliando. [...] Então, é uma questão muito delicada, avaliação. E é uma das questões que, assim, mais me deixam confusa e pisando em ovos, avaliação...” (Professor-4, p. 6).

Não obstante esse vício de origem, a autonomia da escola evidencia-se na organização pedagógica: professor e alunos permanecem em sala, para atividades, pelo período de duas aulas (duas horas), sucedido de intervalo, no qual os alunos deslocam-se para outra sala, visto que todas são salas-ambiente, na qual terão outras duas aulas com outro docente. Isso exigiu reformulação da grade curricular e, até mesmo, da concepção tradicional da relação professor/classe. Embora haja ao menos uma restrição à oportunidade desse modelo para o segundo ciclo, no geral, há concordância de que a organização é adequada:

No terceiro ciclo, eu achei legal essa coisa [as salas ambiente] das meninas [as coordenadoras]. Desde que eu era professora, eu falava para elas, assim ninguém fala; mas, só que para o segundo ciclo, eu acho horrível. Eu não acho isso ideal. É assim, as crianças de terceira, quarta e quinta série têm professores de área e trabalham igualzinho o terceiro ciclo, mudando de sala. Só que aí, quando você está trabalhando com criança, eles pegam no professor a referência, um espelho; eles

deixam você doidinha e você deixa eles doidinhos. (Gestor-3, p. 11);

A nossa escola é ciclada e essa escola nossa, o espaço que nós temos para cada disciplina eu achei fantástico. Porque antes – eu sou licenciada em português e inglês – antes eu dava aula, eu corria aqui nessa escola, cada aula de 50 minutos, eu dava cinco aulas cada período. Então, mal eu começava, quando estava engrenando, um texto, que a gente estava saboreando um texto, dava o sinal. Eu saía correndo, ajuntava o meu material e ia para outra sala. Começava de novo... e, hoje, eles têm aulas duplas, são duas horas. Eles vêm para o espaço, eu os recebo e o tempo é maior para desenvolver aquela atividade. Então, a gente desenvolve aquela atividade de uma forma mais rica, mais tranqüila. Eu acho que todos sentem isso.

(Professor-4, p. 5).

Corroborando a pertinência da organização pedagógica das aulas está a jornada dos professores. Dos 54 professores, em 2004, 12 tinham carga dobrada (40 horas-aula semanais) e, os demais, carga de 20 horas. Os primeiros dispõem de oito horas-atividade para preparar as aulas ou atividades complementares; os segundos, de quatro horas-atividade (Cf. Gestor-4, p. 4). O professor, nessas horas-atividade, realiza atividades em sua sala-ambiente ou mesmo na sala dos professores, sobretudo com preparação de aulas ou, também, para receber e conversar com os coordenadores ou pais. Embora as horas-atividade não sejam exclusividade da escola, posto que é conquista do magistério municipal, o diferencial na escola pesquisada consiste em que são efetivamente cumpridas, na escola, por todos os docentes e dedicadas ao quefazer pedagógico.

Mas, a autonomia pedagógica revela-se, sobretudo, na decisão coletiva (professores e coordenadores) de organizar os conteúdos de aprendizagem a serem propostos aos alunos não a partir de livros didáticos ou de diretrizes curriculares emanadas de órgãos centrais, mas em torno de projetos de estudo, que servem como referência para todas as disciplinas. Os livros são utilizados, mas têm a função de apoio à realização dos projetos. As horas-atividade são, neste aspecto, importantes para que professores e coordenadores compartilhem avanços e dificuldades na realização e, coletivamente, reajustem o que não está ocorrendo a contento. Em um bimestre, podem ser realizados um ou dois projetos, que dão margem a vasta gama de atividades em cada disciplina.

Essa forma de trabalhar foi iniciada com os temas geradores que, após certo tempo de aplicação, revelaram-se limitados, sendo, então, preteridos pelos projetos, que oferecem possibilidades mais amplas de estudo e facilitam a inter-relação com todas as disciplinas. Ou seja, a escola revela-se como um lugar de aprendizagem não apenas porque o aluno aprende, mas também porque professores e gestores aprendem e, a própria escola, produz conhecimento, o conhecimento de como criar melhores possibilidades de aprendizagem para seus alunos.

Seria possível reportar opiniões positivas de cada professor, mas o depoimento precedente já é enfático a respeito, razão pela qual transcrevo apenas o depoimento de uma gestora e de uma professora, esta para enunciar a capacidade que os educadores revelaram de abandonar um procedimento que não se revelava adequado para buscar um novo – um dos sinais da autonomia, própria a adultos:

Nós não seguimos uma matriz curricular da Secretaria. [...] Como nós trabalhamos com projetos pedagógicos, então, bimestralmente, esses projetos são organizados, não fechados sempre. Tem projetos que se estendem, tem projetos que terminam antes, então, este ano, nós começamos o ano trabalhando com três projetos de trabalho e os conteúdos são organizados a partir da execução desses projetos de trabalho. É óbvio que você tem as habilidades propostas, as competências onde você quer chegar. Mas o caminho que você vai percorrer para chegar, ele não é um caminho pré-destinado, ou pré-determinado. Eles fazem parte de um processo.

(Gestor-1, p. 15).

Nós trabalhamos... eu sempre fui contra o tema gerador, por exemplo. [...] E, agora, este ano, chegaram ao consenso de que realmente não dá certo, que não está trabalhando, então vamos trabalhar com projetos. Eu vejo que com o projeto, agora, está começando a caminhar. Nós estamos percebendo melhor a questão do trabalho em conjunto, está ficando mais fácil trabalhar. (Professor-2, p. 5).

Embora o projeto educativo seja pouco referido pelos docentes¹⁸ postulo a idéia de que o processo autônomo, persistente e relativamente longo de o elaborar está na raiz da consistente autonomia pedagógica realizada pelos educadores da escola, pois na elaboração do projeto, professores e coordenadores, conquistaram a prática de se reunir para conversar

¹⁸ A expressão “projeto educativo” aparece apenas 12 vezes, utilizada por dois gestores; a expressão “projeto da escola”, com sentido idêntico a anterior, aparece três vezes, utilizada por um terceiro gestor e por dois professores.

sobre as questões da educação na escola:

Bom, nós tivemos um processo de construção, eu diria recente porque cinco anos é pouca coisa. Talvez de 99 para cá que nós estamos assim... nós passamos por uma experiência de concretização do projeto educativo. Então, nós tivemos muitas assembléias escolares, por segmentos, reuniões de professores e funcionários, dos pais... Mesmo que vinham poucos pais, a gente sempre fazia questão de chamar a reunião dos pais. Se viessem dez, quinze, cinquenta ou oitenta... a gente trabalhava com aqueles que vinham. [...] Então, nós sempre procuramos trabalhar com as reuniões por segmentos, com as assembléias escolares para discussão, debates... Esse processo de construção do atual projeto educativo, ele levou: 99... ele ficou pronto o ano passado. Nós tivemos aí quatro, cinco anos de trabalho, de construção, de elaboração coletiva. (Gestor-1, p. 4).

Com relação à terceira autonomia – a financeira – determinada pela lei de gestão democrática, a escola recebe recursos de três fontes oficiais¹⁹ e, mediante uma quarta, constituída de festas, bingos e outras atividades procura arrecadar fundos para atender a necessidades específicas. No ano de 2004, das três fontes de repasse provieram cerca de R\$ 40.000,00 (Cf. Gestor-4, p. 7-8) a serem empregados na formação continuada de professores, aquisição de recursos pedagógicos, material de consumo para escritório e limpeza e, ainda, pequenos reparos. Todos os entrevistados concordaram em que há total transparência na aplicação dos recursos e no procedimento democrático de decidir em que são aplicados, sendo que sobre duas verbas – as provenientes do FUNED e PDDE – a escola tem autonomia relativa e, até mesmo, bastante estreita, uma vez que deve obedecer rigidamente a uma série de rubricas. Com relação à verba proveniente do PDE a escola tem autonomia plena, uma vez que deve obedecer, sim, ao projeto a que se destina, mas o projeto é elaborado na escola, ratificado pelo CEC, e apresentado a SME em um ano para ser providenciado no ano seguinte. Neste caso, a autonomia é limitada pelo teto a que a escola tem direito, estabelecido com base no número de alunos efetivos que tem no ano em que apresenta o projeto.

Em síntese, quanto ao exercício do poder na escola pode-se esquematizar: grupos da escola dele se apropriam, pois a ACG ainda é acontecimento raro e o CEC não conta com a

¹⁹ Fontes: FUNED – Fundo Único Municipal de Educação; PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola (federal); PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação (repassa com base em projetos elaborados pela escola).

representação efetiva dos pais, uma vez que os pais que nele se encontram, não são eleitos. Contudo, deve-se, também, reconhecer que, embora sujeito a altos e baixos ao longo dos anos, o CEC, uma vez instalado, tem funcionado efetivamente como órgão de decisão na escola, porém com a deficiência de participação dos alunos que, embora presentes, pouco opinam. A Equipe Gestora assemelha-se a um órgão executivo que age, sempre, respaldada pelo CEC e que, entre seus membros, decide colegiadamente, superando, quer pela atuação do conselho, quer pela decisão colegiada, a histórica figura do diretor plenipotenciário.

Face às três autonomias legais, com a ressalva de que a escola não é soberana, há de se reconhecer que a autonomia pedagógica é a que melhor se realizou; a autonomia financeira, no plano das decisões da escola é razoável, porém limitada pela escassez de recursos quando confrontada com as enormes necessidades da educação; a autonomia administrativa, embora em construção, é a que menos se efetivou, pois a ela, além dos limites impostos pelas leis que regem o funcionalismo público, se opõem, ainda, resquícios de apadrinhamentos miúdos, exercidos por políticos e um insuspeito conflito entre as decisões da escola e o exercício das prerrogativas do Conselho Tutelar da Infância e Adolescência.

Igualdade e liberdade

Estes substantivos designam as finalidades substanciais de toda democracia, de sorte que se constituem em parâmetros de avaliação da realização ou não dos ideais democráticos. Não existiu e não existe regime democrático sem ampla liberdade e a fragilidade democrática é diretamente proporcional à desigualdade entre os cidadãos de um país.

O termo igualdade não aparece uma única vez nos depoimentos. No entanto, há unanimidade entre os depoentes em se reconhecerem, na maior parte das situações, tratados com respeito, mesmo quando, talvez, em virtude de a sociedade brasileira ser uma das mais desiguais no contexto das nações, poder-se esperar algo diverso: “Aqui, eu sou tratado, assim,

com... **até admirei** da reação de todos, no começo, por ser... pela minha profissão aqui, então, sou tratado, até melhor, que muitas pessoas aí.” (Funcionário-4, p. 1, grifo nosso) ou “Eu sou bem tratada aqui na escola, **até mesmo** pelos professores.” (Aluna-3, p.1, grifo nosso). O que chama a atenção são o “até admirei” e “até mesmo” nos depoimentos, revelando que os depoentes, em razão do status da profissão o da condição de aluno, suporiam natural (aceitariam) ser menos bem tratados pelos superiores.

As influências de uma sociedade, cuja desigualdade plasma-se na expressão tão usual *você sabe com quem está falando?*, não ficam retidas no portão da escola, quando a ela se adentram seus usuários. Por isso, o relacionamento respeitoso, signo dos que se reconhecem como iguais, é grande conquista. É sintomático, a respeito, que dois amplos projetos da escola, no primeiro semestre de 2005, relacionavam-se precisamente a essa temática: os direitos do idoso; a boa convivência em casa, na escola e o respeito ao patrimônio público. (Cf. Professor-1, p. 3).

Retomando uma proposta do primeiro capítulo, é pertinente a formulação de duas questões elementares: no Ranulpho, entre quem há igualdade? e igualdade em quê?

O direito de voto é estendido: a todos os profissionais da educação que integram a escola; alunos regularmente matriculados, com frequência comprovada que tenham, no mínimo, 12 anos de idade ou estejam cursando a 5ª série em diante (ou 3ª etapa do 2º ciclo); pai, mãe ou responsável legal (um voto por família) de alunos menores de 18 anos e com frequência comprovada (Cf. Lei 4.120, Art. 28). Tratando-se de gestão democrática pela via indireta e considerando o critério procedimental sugerido por Bobbio – “atribuição do poder de tomar decisões a um número muito elevado de membros do grupo” – deve-se reconhecer que, formalmente, o critério de igualdade de voto é satisfatório, ao menos no que se refere à eleição do diretor, mesmo com a negação do direito ao voto a alunos abaixo da 5ª série.

A paridade de representantes para constituição do CEC – 50% de profissionais da educação (professores e funcionários) e 50% de alunos e pais ou responsáveis – formaliza, no mais alto conselho escolar, a igualdade entre os quatro grupos da escola, impedindo, ao menos formalmente, a sobre-representação de um grupo específico.

No entanto, a igualdade para ser votado se dá apenas parcialmente. É impensável que um pai se candidate para compor a equipe gestora; um funcionário administrativo ou professor, mesmo efetivo, mas sem licenciatura plena, a diretor. Pode parecer razoável, mas várias escolas organizadas em cooperativa ou as escolas denominadas de resistência não passam por algumas ou por todas essas interdições. Quanto à composição do CEC – formalmente a maior instância habitual de deliberação da escola – há igualdade, dentro de cada grupo, para votar ou ser votado, exceto para alunos que, para se candidatar à representação de seus colegas, precisam, no mínimo, ter 14 anos ou estar cursando a 5ª série (Cf. Lei. 4.130, Art. 5º e 6º) e, ainda, com a consideração de que os pais ou responsáveis, apesar da prescrição, não realizam eleições para escolher seus representantes no CEC. Portanto, à pergunta *em que ha igualdade?*, deve-se responder: apenas para votar.

Liberdade ocorre 33 vezes nos depoimentos de 13 entrevistados, representando todos os grupos, dentre os quais apenas em duas vezes – para um professor e um funcionário – o termo surge com apreciação negativa: “Então, muitas vezes, eles dão, assim, muita liberdade para os alunos. Aí, eles sabem disso e aí eles acabam aproveitando da situação. E falam ‘ah, qualquer coisa, o Conselho [tutelar] vai me defender’ e aproveitam. Então, tem que rever esse lado aí.” (Funcionário-5, p. 2).

Nas demais ocorrências, a conotação é sempre positiva e se dá em várias instâncias. Inicialmente, a própria gestão democrática é caracterizada como correlação equilibrada entre liberdade e responsabilidade (Cf. Gestor-5, p. 1) e, apreciada “porque tem mais liberdade para

expressar, para falar o que pensa” (Funcionário-5, p.1), reconhecendo-se que “no Ranulpho tinha mais, assim, liberdade. Uma liberdade cerceada, mas tinha mais liberdade do que em outras escolas (fica até chato falar o nome).” (Professor-7, p. 1). Na atmosfera de liberdade criada na escola, embora permaneça o imaginário de que é mais concessão do que construção coletiva, sua existência é reconhecida, igualmente, nos relacionamentos entre todos que a integram:

Eu acho que a gestão democrática, ela tem um pouco mais de abertura. Os colegas que trabalham na escola, eles têm mais liberdade com o diretor, porque eles participaram do processo [de eleição]; os funcionários, os pais, eles ajudaram a escolher aquela pessoa para estar ali. Então, isso dá uma confiança maior para os pais. (Gestor-4, p. 2);

Sempre a gente tem que ter essa visão [crítica] e a diretora tem essa visão, da gente estar chegando nela e estar, né... e a gente, realmente... ela deu essa abertura, essa liberdade para a gente trabalhar, (Professor-3, p. 2-3);

Esse ano, ela está dando bastante liberdade para o Conselho decidir as coisas. (Aluno-1, p. 3).

E, mais significativo, considerando-se que a função da escola é criar possibilidades de aprendizagem, é consenso entre os professores que a liberdade favorece o ensino:

E a gente está feliz de estar trabalhando aqui, de ter liberdade de testar aquilo que a gente deseja, que a gente vê e essa liberdade faz com que a gente [se] sinta segura porque você trabalha com satisfação, você pode inovar, buscar coisas novas que você tem apoio. (Professor-2, p. 8).

E, finalmente, na opinião de uma mãe, a liberdade possibilita, ao aluno, participar das decisões da escola, embora, o seu depoimento, agregado ao de uma segunda mãe, chame a atenção para o aspecto de que o aluno encontra-se em situação de educação, o que requer que os educadores não renunciem à identidade de educadores, inclusive educadores à liberdade, pois, nesta hipótese a própria escola perderia a sua razão de ser:

Eu acho que quem decide o que acontece na escola são os alunos porque eles têm a liberdade de dizer o que eles acham melhor para a escola; eles são sempre consultados. Primeiramente são consultados os pais, os alunos e, daí, a diretora toma a iniciativa. Ela é orientada e, a partir das crianças, ela toma a decisão. (Mãe-3, p. 2);

Olha, a disciplina está bem longe de ser bem rígida. Todo mundo faz o que bem quer, não extrapolando, mas eles são livres, têm liberdade para estar aqui, dentro da sala de aula, na escola. Não tem muita disciplina não. Não é muito rígido não. Mas, como tudo tem que ter uma ordem, eles procuram estar seguindo. Não é sempre que eles obedecem essas normas, essas leis dentro da escola. (Idem, p. 4);

Eu acho que a disciplina está um pouquinho deixada de lado, mas, eu acho que é importante a disciplina, em tudo na vida a gente tem que ter uma disciplina. Eu acho que ela tem que ser aprendida desde criança, que é uma forma de educação, porque a criança vai saber como conduzir a vida dela, com essa disciplina. Eu acho que tem que existir, a disciplina é essencial na vida da gente. (Mãe-2, p. 4).

Enfim, em relação aos substantivos-fim da democracia, a liberdade é a que melhor se conquistou. Quanto à igualdade, formalmente limitada e relativamente praticada, há necessidade de subsidiá-la com consistente reflexão para ampliá-la, uma vez que, embora mais implícita do que explícita, lateja nas respostas dos professores o princípio da desigualdade pedagógica, por exemplo no termo *segmento* usual no discurso de gestores e professores, ranço da pedagogia tradicional, a qual cristalizou a concepção de que o professor situa-se em patamar superior ao aluno e, conseqüentemente, funcionários e alunos surpreendem-se de que a lógica da desigualdade imperante na sociedade sofra certo abrandamento nas relações escolares. O trabalho com projetos pode, aos poucos, minar esse viés, pois ante o objeto de conhecimento a construir mediante procedimentos investigativos, com freqüência, o professor sabe pouco mais ou tanto quanto o aluno. Como no projeto de pesquisa ao professor é reservada, sobretudo, a tarefa de organizar estratégias de investigação, ele se sente ante algo ainda não construído, o que, ao lhe dar menos certezas, subtrai-lhe a tradicional condição de “dono da verdade” para o colocar na senda do “buscador de verdades”; situação, esta, mais aberta a relações pedagógicas democráticas.

Eleger/representar

No terceiro capítulo, com a ilustração do Quadro 10, demonstrei que a lei de gestão democrática se evocada sob a designação de lei eleitoral teria nome mais consentâneo com seu conteúdo. Observei e relatei²⁰ uma eleição para diretor no Ranulpho. Todas as formalidades legais prescritas foram seguidas. Após duas eleições com candidatura única, na eleição observada havia três candidatos.

²⁰ Confira Apêndices B-09 e B-10.

TABELA 2

Votos válidos na eleição para diretor do Ranulpho - 2004

	Urna 1 pais, funcionários e professores	Urna 2 Alunos	Urna 3 Alunos	Totais
Candidato 1	264	164	147	575
Candidato 2	24	29	56	109
Candidato 3	122	156	154	432
Totais	410	349	357	1.116

Fonte: Comissão Eleitoral

Como evidencia a tabela, a eleição, considerando apenas os alunos, foi polarizada entre os candidatos 1 e 3. A diferença de apenas um voto, entre ambos, nas urnas dos alunos, possibilita uma idéia da divisão entre os alunos, nos dias que antecederam a eleição. Por outro lado, considerando um universo de cerca de 800 famílias aptas a votar e admitindo que todos os professores e funcionários (cerca de 80 pessoas) votaram, aquilata-se o baixo comparecimento de pais. Na eleição, a diretora apoiou, clara e enfaticamente, o candidato 1, quando, talvez, um distanciamento equânime fosse a atitude, se não a mais adequada, ao menos a mais esperada pelos candidatos (não apoiados), embora a lei de gestão democrática silencie sobre essa questão.

As eleições geram certa tensão no relacionamento entre as pessoas, na afirmação tanto de professores quanto de funcionários, como o revelam suas opiniões, mesmo cerca de seis meses após a realização das mesmas:

Aí, eu acho que precisamos, ainda, muito de amadurecer isso porque muitos, do segmento alunos, eles ficavam empolgados demais e às vezes agindo até de forma meio não adequada, um pouco assim agressiva. E também conosco, segmento dos professores. Eu acho que isso ainda é novo. Precisamos, ainda, amadurecer o processo. (Professor-4, p. 3);

Então, eu achei, aí, por eles serem todos professores daqui, aí deveria haver mais democracia, ainda, porque eu sei que não houve. Uma das candidatas que participou, saiu daqui porque não teve mais, como diz, ambiente para lecionar aqui, para ficar. Porque não houve essa democracia, porque se tivesse havido não teria perdido essa professora, não teria saído. (Funcionário-4, p. 4).

À profissional que deixou a escola, faltou ambiente para trabalhar. Outro profissional, que trabalha na rede municipal desde a implantação da gestão por decreto, afirma: “no

município de Cuiabá, a maioria das escolas sempre tem candidatos únicos.” (Gestor-1, p. 9). Ou seja, há candidaturas únicas porque não há candidatos e não há candidatos porque há pressão pela candidatura única. Pois bem, a candidatura única ao restringir a possibilidade de escolha é pouco democrática e, por outro lado, é igualmente pouco democrático o grupo social em que os diferentes se vêem excluídos. Uma escola na qual a decisão de candidatar-se envolve, a possibilidade de que, na hipótese de derrota, o professor deva deixá-la, é pouco democrática²¹.

Atribuir o pedido de remoção de derrotados (ou a candidatura única) exclusivamente a motivações pessoais, é personalizar e particularizar algo, aparentemente, estrutural. Efetivamente, segundo Saviani (1988) a política, de que a eleição é ícone maior, se dá entre antagônicos com o objetivo de derrotar o adversário. Mas, no campo da educação, mais importante que vencer é *com-vencer* (na acepção de Paulo Freire, vencer juntos). Sob esse aspecto a introdução da eleição, uma ferramenta da política, no ambiente escolar é uma anomalia, pois as escolas com candidaturas múltiplas haverão de conviver com perdas, sempre. Eticamente, é justificável que a gestão democrática se construa sobre a dor dos derrotados e, mais grave ainda, sobre o exílio de professores que nelas trabalharam anos a fio?

O depoimento de um candidato²², no qual vibra intensamente a escala inteira do diapasão das emoções, evidencia emblematicamente as questões enunciadas no parágrafo precedente, pois, mesmo que, derrotado, não tenha abandonado a escola, precisará reconstruir suas motivações e crenças para continuar, lado a lado com os colegas, em projetos ou trabalhos interdisciplinares:

Democracia é bonita, mas é complicada. No papel é bonito, mas participando do processo é que se vê que a coisa é diferente. Há, por exemplo, pressão sobre os funcionários que não

²¹ A tolerância ao diferente é, precisamente, uma das motivações basilares do surgimento das modernas democracias que emergiram no seio de povos cansados e esgotados por anos e anos de lutas religiosas. A democracia surgiu exatamente com esta proposta: católicos e protestantes poderiam viver, sem se matar, sob o amparo de um mesmo Estado.

²² Depoimento anotado, livremente, enquanto as eleições se realizavam. O candidato sentou-se a meu lado e quando lhe perguntei sobre as eleições, pôs-se a falar.

são efetivos, com a sugestão de que podem perder o emprego. O ambiente ficou tenso e vai ficar perturbado; balança a confiança, pois há pessoas que colocam as eleições acima da amizade. Mas, a escola vai melhorar porque as pessoas vão cobrar. A amizade não é colocada em primeiro lugar. No início, as pessoas aceitam as palavras, mas a ação é diferente. Houve coisas que não estão certas, como, por exemplo, mexer com a religião do outro. Quem perder, pede a remoção, pois o ambiente fica carregado. Daí, você vai para outra escola e os colegas de lá vão dizer: você foi candidato e perdeu, por que tentar de novo? Isso não dá coragem para tentar outra vez. Pensei que a eleição seria diferente. Mas é a mesma coisa que uma eleição para prefeito: um querendo prejudicar o outro. Se deixar, o pessoal até compra votos. Os alunos dizem: 'hoje vai ser uma guerra' e xingam-se entre si e, até mesmo, os professores e os professores incentivam esse clima. A eleição deveria ser diferente, uma coisa na qual não é preciso falar mal de ninguém. Tenho muita amizade dos alunos. Colegas de trabalho, porque não posso ficar à disposição nos três períodos, disseram, à noite, que eu havia desistido. O pessoal contratado, ouviu isso, mas tem medo de falar para não perder o emprego. Tenho muita amizade com os alunos e vários quiseram sair no bairro para panfletar, mas não quis, pois poderia estar colocando em risco a vida deles. O que pude fazer, fiz. Não é preciso ir atrás dos pais dos alunos, pois o que você tem a fazer, o faz na escola; cabe ao aluno informar aos pais que, livremente, decidem votar no mesmo candidato do aluno ou em outro. Sábado e domingo os candidatos fizeram campanha no bairro; eu não, pois esse é um dia para a gente descansar e deixar que os outros descansem. (Apêndice F-09, p. 4-5).

Quanto à eleição para diretor, pode-se concluir que os pais lhe dão pouca importância, pois a ela comparecem em número reduzido²³; internamente, desestabiliza o ambiente da escola, justifica agressividades e sacrifica profissionais. No entanto, como realizar a democracia sem eleições e, por outro lado, justifica-se a construção da gestão democrática sobre o exílio de profissionais?

Mas, há ou deveria haver outras eleições na escola. Para o CEC, como já reportado, a eleição de representantes de pais, deveria haver, mas não há; a eleição entre os profissionais, como relatado no item *krátos*, aparentemente inexistente; entre os alunos, ocorre: “Os alunos participaram [...] quando a gente elegeu os membros do Conselho. A gente ia de sala em sala, eles se prontificavam, aí fazia a eleição na sala, os alunos escolhiam seus representantes.” (Gestor-4, p. 11). Quanto à eleição de Coordenadoras e Secretário, que compõem a equipe de gestão, já há três ou mais eleições, segundo o caso, a candidatura é única.

Conclui-se que a representação, na escola, é pouco vigorosa, quer porque pessoas não eleitas preenchem funções representativas, quer porque, poucos pais comparecem à eleição de

²³ A eleição foi iniciada às 8 horas e encerrada às 20 h. O comparecimento foi pouco superior a 1/3.

diretor, quer, ainda, porque as eleições com candidatura única empalidecem a representação da divergência de idéias no grupo dos profissionais da educação. Enfim, na escola pesquisada, se *eleger* é, ainda, uma ação claudicante, *representar* orbita mais a esfera do discurso e menos o mundo da realidade ou, se representação houver, poucas vezes decorre de ato eletivo.

Deliberar/decidir

Os depoentes não fazem uso uma única vez de *deliberar*. No entanto, se, em concordância com o que foi definido no segundo capítulo, na gramática da democracia, e aceitando a definição do dicionarista Houaiss – *deliberar: empreender reflexões e/ou discussões sobre (algo) no intuito de decidir o que fazer* – não se trata da ausência da ação representada por esse verbo da democracia, mas de sua indicação por outro termo – discutir²⁴ – usado 42 vezes, das quais apenas quatro vezes com a denotação de alteração e, portanto, com significado não pertinente ao acima referido.

O estudo acurado do emprego de *discutir*, nas 38 vezes em que é utilizado como sinônimo de deliberar, revela que um professor o emprega três vezes para negar que exista discussão na escola – afirmando, correlatamente, a existência de autoritarismo. O mesmo professor utiliza o termo cinco outras vezes para afirmar que a escola democrática seria aquela na qual dar-se-ia a possibilidade de discussão:

Eles [alunos] poderiam **discutir**, realmente, o que precisaria ser mudado. Sentar para poder fazer as suas normas, suas regras, seus deveres, seus direitos. Eu acho que isso é fundamental, tem que ser **discutido**. Porque não pode uma pessoa ou um grupo de pessoas impor. Eu acho que tem que vir o aluno, principalmente o aluno que é o principal da escola, que ele tem que estar **discutindo**, vendo o que é bom para ele, o que precisa melhorar. Os alunos gostam do oba-oba; mas, se você for sentar, realmente, **discutir** a sério com eles, eles não gostam disso, na verdade. Eles gostam de normas, eles gostam de regras, mas, eles gostam de serem chamados para a **discussão**. (Professor-7, p. 7, grifos nossos).

Nas outras três dezenas de vezes em que o termo é usado, por cinco depoentes, há uma gradação de sentidos, o que ocasiona seu emprego em contextos diferenciados. Inicial e

²⁴ Ocorrências: discussão(ões) – 16; discutido(a) – 8; discutir – 7; discutindo - 5; discute – 4; discutimos – 1; discutia – 1.

fundamentalmente, o conceito *discussão* é empregado para denotar uma das características da gestão democrática, em contraposição à administração autoritária:

A gestão democrática é aberta para todo mundo abrir uma discussão. Democracia, democrática. Cada um opina do jeito que quer, cada um tem uma idéia, abre uma discussão maior. Se não fosse democrática não teria como abrir uma discussão ampla para o pessoal dar idéia, expor a sua idéia. É interessante que a escola conseguiu essa democracia que a escola tem; cada um opina, cada um tem uma idéia, através dessa idéia há uma discussão. E, a democracia é para isso. (Professor-1, p. 1).

Mas, a utilização precisa do termo discussão como a ação que antecede uma decisão, dá-se para descrever a ação de órgãos colegiados, como assembleias, equipe gestora ou grupo de professores, quando se trata de decidir sobre os projetos pedagógicos. Para ilustrar esta denotação, elejo uma única explicitação, referente ao CEC, na destinação do dinheiro ou na escolha do que deve ser comprado, mas que também se lhe aplica quando se trata dos nomeados “grandes problemas da escola”,

Aí, você reúne o Conselho e diz, olha, nós temos todas essas prioridades, temos as prioridades: essa, essa, essa, essa.... Em que vocês acham que nós devemos gastar? [...] O que vocês acham prioridade? Aí, tinha uma **discussão** no Conselho, decidia, lavrava em ata em que se ia gastar, (Gestor-4, p. 8, grifo nosso).

O conceito é, na escala mais específica da gradação de sentido, utilizado, por professores, para indicar o diálogo personalizado entre o gestor e o professor, como conclusão do processo de auto-avaliação do desempenho profissional por parte dos docentes ou, ainda, na relação dos professores com os pais a respeito do rendimento/comportamento do aluno.

Em resumo, o *corpus* textual pesquisado revela que discutir/deliberar, cujos lugares privilegiados são os organismos colegiados, diferencia a gestão democrática da administração autoritária; a discussão prévia, além de ampliar o número dos que se sentem envolvidos com as decisões estabelecidas, é meio propício à constatação de que, na escola, sobre uma ampla gama de temas, existem pontos de vista diferentes que necessitam ser considerados, debatidos e sintetizados (na acepção dialética) para constituir a melhor decisão possível.

Decidir, o quarto verbo da gramática democrática, faz-se presente 130 vezes no *corpus*

textual, utilizado amplamente nos depoimentos de todos os entrevistados, predominando, porém, quanto à ocorrência, na verbalização de gestores e professores²⁵.

A construção da decisão democrática envolve, inicialmente, a superação da decisão autocrática, historicamente enraizada na tradição da escola brasileira. Essa percepção expressa-se tanto entre gestores quanto entre professores e pais, através da afirmação categórica de que não cabe ao diretor a prerrogativa de decidir por todos e, como corolário, a constatação de que ele necessita contar com parceiros:

Se o coletivo aceita, vamos realizar; se o coletivo não aceita, não tem como ele [diretor] fazer o que ele quer e a comunidade são vários. Até mesmo a comunidade interna, os professores; é difícil você tomar decisão por todos; não, a decisão tem que ser no coletivo. E, às vezes, quando a pessoa acha que ela que determina, ela que faz e acontece, aí não é gestão democrática; aí, age todo mundo contra, a consciência acabou. (Gestor-4, p. 7);

Jamais um professor [que é diretor] tem a decisão sozinho, numa escola. (Mãe-1, p. 3);

Ele [diretor] tem que somar com parceiros, ele tem que ter parceiros. (Professor-3, p. 4).

Mas, o avanço no processo da construção coletiva da decisão exige a superação de, ao menos, duas dificuldades; uma interna, outra externa. A decisão coletiva é, sempre, mais lenta que a decisão autoritária, o que exige, além de discussão/negociação, paciência dos gestores, quer porque fizeram parcela significativa de sua experiência pedagógica em contextos autoritários, quer porque, quando interesses próprios não estão especificamente em jogo, há um vácuo de responsabilidade com relação ao coletivo:

Eu penso que nós temos um problema na escola que é de você ter que administrar o contato, o relacionamento com professores e funcionários que não seja apenas no período de trabalho e aí quando você tem que fazer uma reunião, quando você tem que fazer uma assembléia, você gasta muito mais tempo discutindo a possibilidade de encontrar um horário pra fazer isso do que quando essa atividade chega a acontecer. (Gestor-1, p. 18);

Mas, sempre tem aquele que fica esperando pelo outro decidir e, muitas vezes, a gente acaba, assim, não decidindo, mas, dizendo assim, tomando a frente. Porque fica aquele jogo de empurra-empurra [...] (Gestor-2, p. 5).

As dificuldades externas à construção da decisão coletiva devem-se, sobretudo, à dificuldade

²⁵ O escore – 130 – foi obtido através da soma de: decisão(ões) – 67; decide(m) –16; decidir(em) – 15; decidido/a(s) – 15; decidimos – 10; decidiu – 2; decidia – 2; decidindo – 2; decido – 1. É ilustrativo que o emprego do verbo na primeira pessoa do plural supere o uso da forma verbal nas pessoas do singular.

de diferenciar autonomia e soberania, posto que a escola é autônoma, mas não soberana. Ou seja, as decisões nela tomadas, por mais democrático que tenha sido o processo decisório, devem subordinar-se à lei, o que, normalmente, não suscita problemas. A controvérsia surge quando órgãos como a SME ou o Conselho Tutelar interpretam as leis, conflitando com decisões tomadas na escola. Embora não haja referências a conflitos com a SME, o mesmo não se pode afirmar em relação ao Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente, com sede no mesmo bairro.

Como, na prática, existe um relacionamento de dependência da escola em relação ao Conselho Tutelar, ao qual, aquela encaminha os alunos cronicamente faltosos ou os pais que, na ótica dos docentes, não cuidam adequadamente dos próprios filhos, na expectativa de que o Conselho Tutelar apresente uma solução à situação não resolvida pedagogicamente. Quando existem divergências, a escola subordina-se às decisões daquele, o que, como conseqüência, acaba desconstruindo o processo de tomada de decisão, quer porque se conclui que a escola não tem autonomia, quer porque há a percepção de desrespeito à comunidade escolar:

Porque se elas [coordenadoras] tomarem determinadas normas, mais rígidas, o que vai acontecer? Já vem o Conselho Tutelar de Menor que vai taxar, vai podar essas normas que a gente toma dentro da escola. E há necessidade de ter normas, só que a gente fica retido nesse ponto. (Professor-6, p. 1);

Só que este ano, nós do Conselho da escola, estamos contra o Conselho da comunidade. O Conselho da comunidade, o que nós decidimos aqui, parece que nós não somos nada. Eles pegam e ignoram, simplesmente ignoram o que nós decidimos. Entendeu? Então, nós temos que ter deveres e direitos e o Conselho da comunidade, não, ele não quer saber dos nossos direitos; só dos nossos deveres. Isso fica chato. Mas, esse ano, o Conselho está bem forte mesmo. (Aluno-1, p. 3)²⁶.

Não obstante as dificuldades, *decisão* é empregada cerca de 80 vezes, por todas as categorias de entrevistados, para reportar, direta ou indiretamente, a atuação do CEC como órgão decisor, tanto em decisões maiores, como, por exemplo, o afastamento de docentes (colocando-os à disposição da SME), a destinação das verbas, a aprovação das contas, como, ainda, em decisões menores do dia-a-dia escolar, como o (não)uso de celular, boné ou mini-saia.

²⁶ Conselho da comunidade é a forma do aluno referir-se ao Conselho Tutelar da Infância e da Adolescência. No último período, *Conselho* indica o CEC.

O CEC é a instância privilegiada de decisões colegiadas com vínculo para toda a escola, mas não está sozinho. Decisões colegiadas ocorrem, ainda, na equipe gestora, em “assembléias” por turno de funcionamento da escola, em reuniões de professores para posicionar-se sobre a proposição, realização e reformulação de projetos pedagógicos e, ainda, pela equipe de professores que se responsabiliza pela sistematização dos trabalhos decididos no plano de desenvolvimento da escola, estruturado como decorrência do PDE.

Enfim, deliberar e decidir são os verbos mais efetivos da gramática democrática. Considerando que a administração tradicional caracteriza-se por restringir a decisão a poucos (frequentemente, apenas um) e estender a execução a todos, é óbvio o avanço realizado pela gestão democrática que, prossegue vinculando todos ao decido, mas, amplia efetivamente o número dos que decidem, a ponto de uma mãe afirmar, talvez com certa inadequação, “Eu acho que quem decide o que acontece na escola são os alunos porque eles têm a liberdade de dizer o que eles acham melhor para a escola; eles são sempre consultados” (Mãe-3, p. 2). A opinião seria impensável na escola com gestão não democrática.

A síntese da *gramática da democracia* na escola revela que o *demos* escolar é mais abstração que a realidade; no entanto, criou-se na escola amplo clima de liberdade que, no entanto, não oportunizou idêntica conquista da igualdade, o que faz com que o poder seja exercido colegiadamente, mas preponderantemente por gestores e professores. Por fim, os verbos da democracia estão todos presentes na gestão da escola, mas com restrições mais ou menos severas quer em relação a eleger/representar, quer em relação a deliberar/decidir.

4.3 Na prática, a teoria é frágil

No tópico precedente, munido do filtro *gramática da democracia* examinei a realização da gestão democrática, na compreensão dos entrevistados. Mas, todo filtro, ao operar a filtragem, retém sobre uma de suas faces a porção de matéria que não atravessa seus poros. Para ampliar a compreensão da gestão democrática, proponho-me, agora, examinar a parte do *corpus* discursivo que, precedentemente, não me estava facultada em razão do instrumental analítico adotado.

Inicialmente, parece-me relevante investigar a compreensão que os próprios autores expressam com relação à gestão democrática. Para tal, selecionei dois termos – *democracia* e *antidemocrático* – e uma expressão, *gestão democrática*. O termo *democracia* ocorre 41 vezes, das quais quatro, na fala de dois alunos; quatro, em expressões de um funcionário e uma única vez no depoimento de uma mãe. *Antidemocrático* ocorre 14 vezes, das quais três, não merecem consideração, por tratar-se de mera repetição, em tom interrogativo, do termo, presente na formulação da questão, sem nenhuma explicitação adicional. Nas 11 vezes em que há relevância de sentido, à exceção de uma utilização por funcionário, o uso é feito por gestores e professores. De *gestão democrática* há registro de 31 ocorrências, das quais cinco são evocações da lei de gestão democrática, portanto sem relevância de sentido. Nas 26 restantes, há apenas dois usos por parte de funcionários; as demais, surgem nos depoimentos de gestores e professores.

Como as questões formuladas a gestores, professores, funcionários, alunos e pais foram, praticamente, as mesmas, a discrepância no jogo lingüístico, acima referida, conduz, mais uma vez, à afirmação já enunciada: a gestão democrática tem relevância menor na vida de funcionários, alunos e pais.

Para gestores e professores, a gestão democrática não é realização luminosa, “Porque eu vejo falar em gestão democrática, mas gestão democrática parece que está entre aspas.” (Professor-6, p. 4). Óbices externos e internos antepõem-se à sua efetivação e, sob esse aspecto, realizar a gestão democrática é confrontar-se com processos autoritários de uma sociedade que não tem tradição democrática (a democracia política, por período contínuo, mal conta com duas décadas no país). O autoritarismo na sociedade tem a sua face mais explícita na violência que dificulta a participação dos pais ou cerceia a autonomia dos educadores:

Porque antes, o bairro Santa Isabel não era tão violento, quanto hoje. Era violento, mas a violência não era tão visível, porque a violência de antes era agressão física, era briga na porrada, como dizem eles. Hoje, não. A briga já é grupos contra grupos e aí, já é uma arma mesmo, arma de fogo e as pessoas já ficam mais preocupadas. [...] Mas, no início, a comunidade participava muito mais dos eventos, tinha mais prazer em vir; hoje, eles estão mais amedrontados. (Gestor-4, p. 10);

Aqui tem normas. E em outras escolas, também, eu vejo o seguinte: que às vezes não há normas, até pelo seguinte... eu mesmo, se eu fosse um coordenador, também, dependendo do bairro onde a escola funciona, às vezes, você fica preso em determinar certas normas em virtude do índice da marginalidade que acontece no nosso... não só no nosso estado e sim no Brasil todo, porque você está a mercê da violência. Se você for tomar algumas normas, você pode sofrer certo tipo de repressão. (Professor-6, p. 1).

Mas, as dificuldades internas à realização da gestão democrática, talvez sejam mais desafiadoras que as externas, uma vez que mais indefinidas, demandam a oposição a retóricas democráticas que acobertam práticas antidemocráticas ou, ainda, que se refutem compreensões equivocadas da democracia que a identificam com a ausência de autoridade:

Porque o discurso da gestão democrática existe há muitos anos e, até então, ela não foi aplicada. E, muitas pessoas ainda confundem o que é democracia. Elas não têm essa clareza. Falam que é democrático, falam em democracia, mas a democracia não existe. (Gestor-2, p. 8);

[...] mas não de uma falsa democracia; no sentido de qualquer um pudesse fazer de qualquer jeito; também não é isso, mas de ter uma postura, realmente, que demandava um posicionamento, o exercício de uma autoridade, o exercício de um poder, mas que estivesse a serviço da comunidade escolar. (Gestor-1, p. 3).

No entanto, no fluxo de revezes e vitórias, miúdas como sói ser a vida no dia-a-dia, as vitórias têm ocorrido em maior número, possibilitando, sobretudo a gestores e professores, a constituição, não de uma ilha democrática, mas de uma unidade escolar na qual as relações democráticas são cultivadas e se fortalecem, como o revela a compreensão que explicitam

sobre a democracia e da qual, a seguir, exponho, uma visão sintética, em que conhecimentos, práticas, e desejos se entrelaçam para dar corpo a uma forma de vida peculiar: a gestão democrática na escola pesquisada.

A gestão democrática, com apenas dez anos de implementação legal, está sendo construída por pessoas que, nas instâncias social, educacional e familiar (nesta, quase sempre) foram educadas através de relações autoritárias, pois “nós, infelizmente, não fomos preparados para isso, não fomos preparados para agir democraticamente. Nós viemos, assim, de uma sociedade conservadora e que mantém esse conservadorismo até hoje” (Gestor-2, p. 2). Entre outras coisas, isto exige que os educadores se eduquem para a democracia, ao mesmo tempo em que buscam realizá-la.

A sociedade ou instituição autoritária desumaniza, pois quem é permanentemente mandado suprime, em si, a vontade própria, para instalar a vontade do chefe, cujo cumprimento, passa a ser critério de realização em dupla instância: realização objetiva da ordem e realização subjetiva, enquanto o mandado objetiva um “eu ansioso” por agradar ao ordenante. Esse processo de despersonalização constitui as pessoas, diuturnamente mandadas, em marionetes manipuláveis e reserva o “ser pessoa” unicamente ao chefe.

Talvez, por essa razão a democratização seja idealizada como processo no qual “nunca precisamos de desrespeito com ninguém” (Aluno-1, p. 4) e o valor do respeito ao outro seja o mais freqüente na caracterização da gestão democrática na escola e, por outro lado, o diálogo, atitude característica entre pessoas que se julgam iguais, seja, correlatamente, o valor-estratégia mais citado como meio de construção das relações democráticas, uma vez que gestão democrática não se identifica com inexistência de conflitos:

A gestão que não é democrática, ela é autoritária, ela impõe, ela não discute, ela... se precisar, ela passa por cima, ela atropela, diria assim, o processo. E a gestão democrática, apesar dos conflitos, porque eu acho que as pessoas confundem muito o termo – o que é democracia – então a questão de lidar com diferenças, respeitar a

opinião do outro. Ver e ouvir como o outro pensa, tudo isso é uma questão de democracia. (Gestor-2, p. 2).

Contudo, o diálogo construtor da democracia, ultrapassa as relações entre as pessoas, pois a democratização não se confunde e não se limita ao diálogo entre pessoas. O valor do respeito, constituído como valor referência da gestão democrática, exige o respeito ao educador, pessoa-profissional, o que implica a superação da precariedade das relações de trabalho, pois seria esquizofrênico propugnar a idéia de que os educadores têm a missão de formar para a democracia e, simultaneamente, impor-lhes, através condições inadequadas de trabalho e salários irrelevantes, uma cidadania pela metade conjugada com baixa auto-estima.

Mas, [...] a gestão, não só a gestão como um processo interno, dentro da unidade escolar, não só numa relação de Secretaria ou porque este município tem uma lei de gestão democrática, mas acho que uma coisa que emperra, também, na questão da gestão é a organização do local de trabalho que propicie a participação ou a interação dos profissionais que estão neste local de trabalho com os seus sindicatos, com as suas associações para busca de melhores condições de trabalho. A condição de trabalho, ela é um fator que também interfere na gestão democrática dentro de uma unidade escolar. Quando você tem um profissional insatisfeito com as condições de trabalho, com as condições salariais, isso interfere no desenvolvimento do trabalho e conseqüentemente, acaba prejudicando a organização escolar. (Gestor-1, p. 18).

A conjunção dos pressupostos precedentes com dois depoimentos oportuniza a elucidação do conceito de democracia entre gestores e professores que, embora não seja consensual, no sentido de haver sido explicitado por todos, contudo – e isso é possível inferir da leitura dos depoimentos – teria de todos a aquiescência se lhes fosse exposto: a gestão autoritária tem um projeto de poder; a gestão democrática tem um projeto de serviço.

[...] porque a gestão democrática – a turma já fala, a democracia exerce o povo, exerce a sociedade – e a não democrática já é mais o poder, mais, assim, como se diz... é, que não é democrática, já usa mais o poder... assim, pra usar só eles mesmos, sem consultar ninguém. (Funcionário-4, p. 1);

Democracia, por si só, é estar com o povo e trabalhar com o povo. Eu acho que na unidade escolar, esse exercício democrático passa por você estar a serviço, mesmo como profissional, de uma comunidade escolar. Eu acho que o princípio é de se colocar à disposição. Basicamente, seria isso. Lógico tem outros princípios políticos e econômicos para se discutir democracia. Acho que no interior de uma unidade escolar se uma equipe gestora se coloca a serviço, a serviço do bem comum, eu acho que esse é o principal princípio para que a gente possa compreender uma democracia numa unidade escolar. (Gestor-1, p. 3).

Aos poucos, a gestão democrática, como projeto de serviço, vai se materializando e apresentando benesses à vida que se vive na escola. E isso é manifesto com relação:

- ao trabalho educativo,

Porque eu acho que, a partir da gestão democrática, tem um encaminhamento melhor nas diretrizes de trabalho. Porque o trabalho conjunto, ele surte muito mais efeito do que um trabalho imposto. (Professor-3, p. 1);

- ao uso dos recursos financeiros,

Bom, a democrática, a gente sabe que a democracia é liberdade com responsabilidade. De fato, gerir os recursos, independente de terceiros, então... tem que ter responsabilidade, compromisso, muito cuidado em gerir a coisa pública. Justamente, recursos financeiros. Então, na democracia tem que ter muito cuidado, responsabilidade e eu vi que mudou muito. A gente passou a fazer os nossos próprios levantamentos, assim, as necessidades e a verba que vem pra escola, a gente aplica naquilo que a escola tem necessidade, conforme a necessidade dela. (Gestor-5, p. 1);

- ao comprometimento dos professores,

A gestão democrática, a palavra democrática, tudo é feito de comum acordo e na outra forma era muito imposto. Então, o professor, geralmente cumpria ordens; ele não tinha muita abertura pra opinar. (Professor-4, p. 1);

- ao clima de trabalho,

A questão da democracia, ambas [autoritária e a democrática] se dizem democráticas. Só que a gente vê, a democracia é aquela onde, realmente, há uma transparência, onde o corpo todo da escola pode ter a oportunidade de estar direcionando com a sua palavra, dando a sua opinião e sendo ouvida. Então, eu acho que um ponto principal, está aí, a questão da democracia, onde a gente, realmente, existe a crítica construtiva. A gente sabe que toda crítica, ela é destrutiva no começo para poder ser construtiva e, na democracia, a gente vê isso aí. (Professor-5, p. 1);

- à função democratizante da escola,

Eu acho que com a gestão democrática, além do aluno, a comunidade tende a participar melhor. Assim como os professores, eles podem optar e escolher. Agora, sem a gestão democrática aí fica uma coisa autoritária, uma coisa de mando. E se nós vivemos numa democracia, precisamos, **principalmente dentro da escola que é formadora**, é necessário ter a gestão democrática. (Professor-7, p. 1, grifo nosso);

- à recuperação da esperança, pois não há como educar se não se tem esperança,

Eu estou, até, encantada com a questão da gestão democrática na escola e tenho certeza que vai melhorar muito mais, ainda. (Professor-5, p. 11).

Ainda no intuito de ampliar a compreensão da gestão democrática, nas expressões que figuram o dia-a-dia da escola, passo ao exame da formação dos gestores à gestão democrática,

que, supor-se-ia intensa, pois advindos de uma sociedade autoritária são convocados a realizar novas relações na organização da vida escolar. Efetivamente, a própria Lei 4.120, a da gestão democrática, estabelece que a eleição de diretor dar-se-á em duas etapas, a primeira das quais é a participação em Ciclo de Estudos organizado pela SME. Participar, com frequência mínima de 80% da primeira etapa (Art. 18, § 1º) é pré-requisito ao ingresso na segunda, o processo eletivo propriamente dito (Art. 18, Inciso I e Art. 20, Inciso IV)²⁷. Procedimentos similares são estabelecidos para a eleição de coordenador (Art. 57, Inciso I) e secretário (Art. 68, Inciso I).

Já houve quem afirmou que o Brasil é uma república de papel e já se aplicou esse conceito ao cipoal de leis que regem a educação. Sem dúvida, esse é um aspecto curioso da alma brasileira: afirmar, com frequência, a posse das leis mais avançadas do mundo e, ao mesmo tempo, furtar-se a cumpri-las. À questão sobre a realização dos ciclos de estudos, os gestores foram unânimes em negar-lhes a realização, com exceção de uma ocorrência há cerca de dez anos: “Em 94, quando nós assumimos a direção da escola, o Secretário era o Dr. Valter Albano. Ele deu uma capacitação para a gente de uma semana, mais ou menos. Assim, deu uma norteada, como deveria ser uma gestão.” (Gestor-4, p. 1).

Destarte, a reclamação de Anísio Teixeira, em 1961, reportada no primeiro capítulo – “É evidente que o país acha que para isso [administrar a escola] não é preciso preparo” – continua atual, quer pela inexistência de formação inicial ou continuada específica para gestores, quer pela construção apenas de um saber prático sobre gestão, conforme revelado na resposta à questão: “como aprendeu a dirigir escola?”

²⁷ **Art. 18** A escolha do profissional para a Direção das Escolas Públicas, considerando-se aptidão para liderança e as habilidades administrativas necessárias ao exercício da função, será realizada em duas etapas: **I – Primeira Etapa: Participação no Ciclo de Estudos;** (grifo nosso)

Art. 20 Para participar do processo de que trata esta lei, o candidato, integrante do quadro dos profissionais de educação básica, deve: [...] **IV – Participar dos ciclos de estudos a serem organizados pela Secretaria Municipal de Educação.** (grifo nosso).

Aprender, na verdade, é do cotidiano, é da prática, é do interagir com os profissionais da escola, com os alunos, com os pais e ter boa-vontade, de fato, pra fazer um bom trabalho. A experiência você adquire com os anos. Não existe uma receita. (Gestor-1, p. 2);

Então, eu aprendi a dirigir sendo coordenadora. Aprendi a dirigir buscando leituras, informações que pudessem respaldar o meu trabalho, na prática, também. (Gestor-2, p. 1);

São muitas coisas que você não estava acostumado a fazer, a gente tenta aprender. Eu estou aprendendo. (Gestor-3, p. 1).

Não se trata de negar a relevância do conhecimento prático, mas de afirmar-lhe a insuficiência, sobretudo ante a possibilidade real de que, a cada três anos, a equipe gestora seja substituída. Nesta hipótese, o risco dos novos gestores necessitarem, constantemente, “reinventar a roda” seria bastante real, uma vez que o Projeto Educativo não se evidenciou como eixo articulador e norteador das atividades educativas. Ele existe, mas não foi citado a não ser quando se tratou de afirmar sua elaboração. Acresça-se a essas debilidades a evidência de que raramente, diretor e secretário, terão graduação em pedagogia e, em decorrência, quase certamente, desconhecimento de teorias sobre gestão que lhes permitam, premidos pelas urgências do cotidiano, interpretá-las e teorizá-las à luz dos autores que já se houveram com questões similares.

Adicione-se, ainda, a inexistência, entre os professores, mas isto poderia ser afirmado para todos os demais grupos da escola, de uma visão consensual, sobre quais são os objetivos da escola, objetivos propostos, implementados, avaliados e re-propostos. Efetivamente, todos os professores afirmaram que os educadores, diversamente de alunos e pais, têm clareza sobre os objetivos da escola. No entanto, quando convidados a descrever os principais objetivos, apresentaram-nos não apenas com diferenças entre si, mas, também, com relações muito tênues em relação aos objetivos enunciados no Projeto Educativo²⁸.

²⁸ **1.** Colocar a educação escolar no centro das atenções e das lutas pela democratização social, estabelecendo a construção de novas relações entre as pessoas, o conhecimento e o poder para que todos tenham igualdade de direitos, respeitando a diversidade nas diferentes culturas. **2.** Apresentar condições adequadas ao educando para que ao longo do processo educativo desenvolva sua autonomia intelectual, social e moral exercendo seu papel de forma criativa e participativa na sociedade. **3.** Propiciar a formação integral da criança e do adolescente visando o desenvolvimento de suas potencialidades, de sua criticidade como

Sinteticamente, quando perguntados se poderiam comentar os objetivos da escola, os professores posicionaram-se como abaixo:

- professor-1 – apresentou resposta desviante, mesmo havendo afirmado, na questão precedente, que os professores tinham clareza sobre os objetivos da escola;
- professor-2 – os projetos de estudo são os objetivos da escola;
- professor-3 – o objetivo fundamental é trabalhar para resgatar os valores;
- professor-4 – o principal objetivo é a integração família-escola;
- professor-5 – buscar a sistematização do CEC;
- professor-6 – trabalhar com projetos pedagógicos.

Uma possível explicação para esse distanciamento entre os objetivos enunciados no Projeto Educativo (nota precedente) e os descritos pelos professores talvez resida na pluralidade de redações de objetivos. Há os objetivos gerais e específicos do Projeto Educativo, há a missão e as metas do Programa de Desenvolvimento da Escola e, há, ainda, os Objetivos Gerais e Específicos dos Planos de Ensino e dos Projetos de Estudo. Como esses diversos documentos não se relacionam e pouco se influenciam ou são elaborados apenas para atender a prescrições burocráticas, não são, efetivamente, momentos de teorização da realidade; constituem-se mais como retórica vazia. Pode-se sugerir que um motivo adicional, talvez seja a grandiloquência dos objetivos (Cf. Nota 28), que tende a torná-los pura retórica.

Se, na origem das democracias, os cidadãos se reuniam na *ágora* para expor, ouvir, pensar e eleger entre pontos de vistas diversos sobre a realidade da cidade, não se pode afirmar que a gestão democrática haja logrado estabelecer um consenso sobre o objetivo da escola, que, qual uma estrela, seja referência ao desenvolvimento da educação que nela se

elemento de autorealização e de preparo para o exercício consciente da cidadania. 4. Propiciar o acesso do educando ao conhecimento historicamente construído e a novas tecnologias para elaboração de novos conhecimentos. (**Projeto Educativo**: campus de investigação e conhecimento, p. 23).

pretende realizar. Porque tem muitos objetivos, a escola acaba por não ter nenhum. Efetivamente, se não há um alvo a ser alcançado, o horizonte, de educadores e alunos, restringe-se a chegar ao final do ano e, a seguir, reiniciar outro ano e chegar a seu término. Na indefinida sucessão de começos e términos, na essência, a escola nada mais faz do que se repetir. Sintomaticamente, não há avaliação da realização ou não dos objetivos do Projeto Educativo, como se depreende da resposta de gestor a essa questão específica:

Da escola? Existe, no sentido da gente estar fazendo esse levantamento. Aquelas crianças que têm muitos problemas, dificuldades de aprendizagem, a gente tem chamado os pais, constantemente, à escola, mas eles sempre alegam que trabalham e não têm tempo para os filhos. (Gestor-2, p. 3).

Esquemáticamente, ao finalizar este tópico, constata-se que embora as explicitações do conceito de gestão democrática e a própria materialização das práticas democráticas sejam consistentes mas não inteiramente assimiláveis à definição de democracia ou gestão democrática anteriormente propostas, há a possibilidade de que elas não se aprofundem, uma vez que ainda inexistente prática institucional para formar gestores democráticos e, mais, a produção de documentos (Projeto Educativo e programa de desenvolvimento da escola, planos de ensino) de maneira estanque e, possivelmente, apenas para atender a injunções burocráticas, tende a fortalecer a adoção do viés retórico que fragiliza ou anula a possibilidade de produzir uma teoria sobre a realidade escolar local. Assim como um objetivo que não é avaliado não é, propriamente, um objetivo, documentos teóricos da escola que não a teorizam, não são, verdadeiramente, teorias, mas puros verbalismos, os quais, ao obscurecerem a interpretação da realidade e validarem apenas o saber prático, desservem a gestão democrática.

No entanto, suspeito que a maior insuficiência da gestão democrática consista em que não há razões suficientes para se crer que haja feito avanços inequívocos na realização do ensino de qualidade. Retomando, pois, proposta do final do segundo capítulo, no próximo, examino os vínculos que a comunidade escolar estabelece entre a gestão democrática e a qualidade de ensino, o que, antes, me obriga a transitar pelo “ideal de escola” dos diversos grupos da comunidade escolar.

5 Gestão democrática: visão de futuro

[...] sentiram, com isso, que aqueles novos sonhos e suas esperançosas intenções haviam de se realizar.

Franz Kafka

5.1 Escola sem futuro

A epígrafe encerra *A metamorfose*, um dos contos mais intrigantes da literatura universal. Presta-se, o conto, a múltiplas interpretações, dentre as quais, reporto uma, provavelmente pouco relevante, pois jamais a encontrei entre os comentaristas do autor, porém foi a que intui à primeira leitura. Gregório, o personagem central da narração, no transcurso de uma noite, dá-se conta de que se está metamorfoseando em barata. Das tantas prisões que carrega em si, será mais uma, pois é prisioneiro do dever e impossibilidade de saldar a dívida paterna, que eterniza, nele próprio, o fracasso do progenitor; é prisioneiro da impotência, pelo salário insignificante, de realizar seus desejos e, entre eles, o mais caro – matricular a irmã em uma escola de música; é prisioneiro do tempo de meticulosos horários burocráticos; é prisioneiro do espaço do próprio quarto e, a partir daquela noite, a prisão mais abjeta e fatal, a do próprio corpo que, afinal, nem é seu, pois é corpo de asqueroso inseto.

Pois bem, leitor então adolescente, pareceu-me, tratar-se da narrativa da impossibilidade de constituição da própria identidade se se está sujeito à interdição de sonhar. Sonho é tensão para o futuro; sua ausência é condenação a que *hoje* seja a repetição de *ontem*, de tal forma que a existência, nessas circunstâncias, contraditoriamente, deixa de ser *ex-isto* (do latim, *eleva-se para fora*, segundo Houaiss) para ser *in-isto*, insistência no mesmo, no *isto*, que, de acordo com os personalistas, é o não-humano ou a objetivação do ser em coisa.

Talvez seja severidade excessiva comparar a escola ao personagem kafkiano. No entanto, a denúncia de que a escola materializa algumas das prisões em que Kafka encerra seu personagem, não é novidade. De fato, o professor, ao longo de sua carreira, está sujeito a encontrar-se, ano a ano, com situações muito similares e, além do mais, seu horizonte de futuro, inclusive o da própria escola e seus alunos, raramente excede o final do ano; e, após certo tempo, a data da aposentadoria. Adicionalmente, injunções burocráticas jogam a pá de cal sobre as tímidas iniciativas de romper os cerceamentos do ciclo anual, condenando tudo e todos à permanente mesmice de repetir o que deu certo no passado, sem considerar que, possivelmente, outras eram as pessoas, as circunstâncias, os problemas e o próprio tempo. Examinar estas questões, enquanto desafios à gestão democrática está na mira deste tópico.

Início pelo Projeto Educativo da escola. De acordo com a introdução ao documento, sua elaboração foi iniciada em 2002 e concluída em 2004. Mas, para o gestor-1, “Esse processo de construção do atual projeto educativo, ele levou: 99... ele ficou pronto o ano passado. Nós tivemos aí quatro, cinco anos de trabalho, de construção, de elaboração coletiva.” (p. 4). A discrepância de datas, mais que simples equívoco, elucida uma característica: o projeto é atemporal. Não é orientador da vida da escola por determinado período: quatro, cinco ou seis anos. Não tem data de início, nem prazo de validade. Não por acaso, como previamente reportado, os objetivos da escola, enunciados pelos professores, pouco têm a ver com os objetivos inscritos no projeto educativo.

É projeto desprovido de força projetual; não serve à transformação, pois, comumente, apenas alguns se entusiasma com sua elaboração, que, para a maior parte dos educadores, é obrigação burocrática; colocado o ponto final no texto, os professores respiram aliviados, engavetam o documento e retornam às práticas costumeiras.

Sem projeto, o ciclo da escola esgota-se em um ano, em processo de permanente

retorno e, no suceder das séries ou ciclos, moldados à semelhança da linha de montagem, o aluno passa ao ano seguinte, aos cuidados de outros operários do conhecimento que tentarão agregar-lhe as ‘peças informativas’ previstas para aquela fase do processo educativo. Tal qual os operários, na linha de montagem, adquirem lesões provenientes de esforço repetitivo, o professor, condenado ano a ano, a repetir processos muito similares, acaba adoecendo¹:

Então, nós estamos ficando doentes... por exemplo, eu fui proibida pelo pneumologista, que eu trato há seis anos, eu tenho asma crônica e eu estou com uma laringite, eu fiquei cinco dias só me comunicando de forma escrita porque eu começo a falar e, aí, eu perco a voz, eu começo a tossir. E eu preciso, eu preciso cuidar da minha saúde; os outros colegas, também, mas a gente vai postergando porque é difícil. Quem é que virá? E... mas, aí, às vezes, a gente vai deixando, vai deixando; quando os problemas estão tão grandes, acabam deixando a gente muito fragilizado. E, o que eu tenho visto, nos últimos anos, não só os professores mais velhos, como eu, mas os mais jovens, também, ficando muito doentes. Por todo esse contexto; é um socorro que eu peço. Pra quem? Não sei; nós precisaríamos mais ajuda. (Professor-4, p. 10).

O Projeto Educativo proposto, na década de 1980, como poderoso arsenal para a renovação da escola, ao ser tornado obrigatório pela LDBEN (Art. 13, I) foi, simultaneamente, anestesiado – tanto pelo feitiço burocrático, quanto pela inalteração das precárias condições de docência – e revelou-se incapaz de aglutinar professores e pais na elaboração de um projeto de escola com a qual valha a pena comprometer-se, com o sentimento de que se faz algo importante. Assim, para a maior parte dos professores a

participação nas atividades, debates, reflexões e todo e qualquer evento que aconteça durante o processo de planejamento, não ocorre de uma forma real, simpática e voluntária. Os indivíduos apresentam-se para o ato imbuídos apenas do desejo de cumprir mais uma etapa organizativa, necessária por imposições normativas, com início e término acordados. (MAUÁ JÚNIOR, p. 126).

O projeto educativo poderia representar para a gestão democrática o que a *ágora* grega representou para as democracias helênicas: espaço-tempo no qual se decidia o futuro da cidade e seus cidadãos. No entanto, através dos procedimentos de tarefa a ser cumprida,

¹ Pesquisa do Dieese com 1.870 professores paulistas quantifica o fenômeno:

Do que os professores reclamam...		... e como isso afeta a saúde deles	
Superlotação das salas	73%	Nervosismo e cansaço	80%
Falta de material didático	67%	Stress	22%
Excesso de trabalho	64%	Problemas nas cordas vocais	18%
Violência nas escolas	62%	Tendinite	16%

Fonte: Revista Veja, ano 38, n. 42, 19 out, 2005. São Paulo.

documento a ser engavetado e da atemporalização do projeto, desgastou-se a intencionalidade inicial de instrumento de compromisso coletivo com os rumos da escola, e, ironicamente, o Projeto Educativo passou a ser compreendido, pelos educadores, como mais uma imposição do sistema, como se já não fossem tantas as tarefas que o professor-horista deve cumprir. Enfim, escola sem projeto assumido, é escola que se repete; é escola sem futuro, como, de certa forma, o revelam as respostas às indagações, nas entrevistas, sobre o ideal de escola.

Questionados sobre aspectos diversos de tal escola, os alunos não manifestaram expectativas de mudança. Isso pode ocorrer tanto porque afirmam estar satisfeitos com a escola ou, também, porque, para eles, ela é apenas lugar de passagem; não pensam em transformá-la. Trata-se de alunos da oitava série e primeiro ano do ensino médio, portanto em fase da qual se costuma esperar insatisfação com o atual estado de coisas na escola. Tanto a satisfação plena com a instituição, quanto a ausência de sonhos não combinam com o estereótipo usual sobre adolescentes ou, talvez, o adolescente pós-moderno, aninhado na instantaneidade do mundo informático, tenha esmaecido, em si, a perspectiva de futuro. São questões que demandam maior investigação. No entanto, das opiniões abaixo, sobre aspectos da escola que ainda não se tem, mas que, pela gestão democrática, se quer realizar, revelam que, no atual momento, os alunos estão pouco inclinados a tomar parte na construção de uma escola diferente da que se tem, dado o que pensam sobre:

— a escola ideal:

Como seria uma escola dez? Como eu já havia dito, a escola Ranulpho, seria uma escola dez, na minha opinião. (Aluno-1, p. 9);

Uma escola dez?... Teria que ter... vamos ver... até que aqui não está tão ruim. Na minha opinião, deveria ter... nos banheiros, deveria ter espelho, que não tem. (Aluno-2, p. 5);

Uma escola com qualificação dos professores, altamente... aqui na escola tem isso. A educação dada para os alunos, também, altamente qualificada, as instalações da escola totalmente qualificadas, o banheiro bem instalado. Acho que seria, assim, uma escola dez. (Aluno-3, p. 7).

— a necessidade de mudanças na escola:

O que precisaria mudar... eu tenho certeza que com essa direção, em três anos, vai mudar alguma coisa nessa escola, com a diretora X. O que eu estou pretendendo

mudar que é, basicamente, nada. (Aluno-1, p. 10);

Não, por enquanto, eu não acho [que seria necessário mudar algo]. (Aluno-2, p. 6);

Ah, não sei. (Aluno-3, p. 7);

— a participação dos alunos na escola ideal:

Como seria a participação deles? A participação... primeiro, a participação deles é ótima. (Aluno-1, p. 10);

Deveria conservar, tipo, ela dez. Não ter vandalismo. Não quebrar, tipo, janelas, ventiladores. Conservá-la. E estudar, também, bastante. (Aluno-2, p. 6);

A participação efetiva de todos junto aos professores, junto ao grêmio, junto à coordenadoria da escola. Tinha que ser assim. (Aluno-3, p. 7);

— a organização das aulas:

Organizadas? Da mesma forma que são organizadas na escola Ranulpho. Duma forma alegre, duma forma harmônica. (Aluno-1, p. 10);

Não, não tem diferença, porque as aulas que são dadas aqui são dez. Do mesmo jeito, está ótimo. (Aluno-2, p. 6);

Eu acho que deveria ser... primeiro, a sala de aula deveria estar bem instalada, os professores... ah eu acho difícil explicar, mas, seria assim, os professores terem aproximação dos alunos, a explicação ter mais qualidade avançada, eu acho que tinha que ser assim. (Aluno-3, p. 7).

Os pais, mesmo satisfeitos com a escola, não excluem a necessidade de mudanças, pois “[...] a gente tem que querer sempre o melhor e sempre mais. A gente não pode estar satisfeita com o que tem. Eu acho que o ensino ainda tem muito a caminhar. O ensino não tem uma certa quantidade: ‘ah, chegou ali parou; não! Tem que estar sempre progredindo’.” (Mãe-2, p. 6). A partir do reconhecimento de que a escola não é soberana, sugerem mudanças no relacionamento com os organismos político-administrativos que, direta ou indiretamente, têm responsabilidade com o atual estado de coisas na educação. Uma providência fundamental seria que cumprissem o que já está estabelecido com relação aos recursos financeiros, repassando-os pontualmente, pois mal atendem às emergências da escola. Quando há atrasos, além da ruptura do jogo democrático pela desobediência ao mandamento legal, faz-se necessário, no nível local, prover recursos por outros meios, o que desvia a energia das pessoas dos processos de ensino-aprendizagem:

Porque, veja bem, quando se tem a deficiência dos repasses, os diretores das escolas, tanto quanto os professores, eles têm que ter diversificadas ações: promover festas,

outras coisas fora da programação da escola. [...] Tudo isso daí, eu acho que dificulta no aprendizado. Porque eles já estão a mais do que é o trabalho deles, para poder suprir nas dificuldades das nossas crianças. (Mãe-1, p. 7-8).

Porém, para além da escola possível, com condições mínimas para o trabalho educativo, como exige o depoimento precedente, os pais postulam que se realize uma escola que atenda mais plenamente às necessidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes, através da escola integral. Aparentemente, sonho irrealizável, mas com previsão legal (Cf. LDBEN, Art. 34, § 2º), essa escola migraria da atual situação de conjunto de auditórios isolados nos quais a palavra, quase sempre, é prerrogativa do professor, para a situação de centros de cultura, no amplo sentido de que, neles, se criaria ambiente propício ao desenvolvimento do rico leque das possibilidades humanas, pois, tudo o que é verdadeiramente humano, não deveria ser estranho à escola:

Eu acho que a escola dez seria aquela escola que tivesse um período integral para os alunos. Não só disciplinas que normalmente as escolas dão, mas cursos de teatro, de fala, para a criança desenvolver mais; ter mais desenvoltura. Salas com vídeo, quadras de esporte para estar praticando esportes. Essa seria a escola ideal. (Mãe-3, p. 6).

Nossa, a minha escola dez seria uma escola que tenha mais condições tecnológicas. Que tenha mais computadores, por exemplo. Nós temos, mas são poucos. Teria que ter uma área de lazer, boa, com piscina, campo, com tudo. Pessoas que tenham formação para isso, para estar nos finais de semana, ensinando às crianças, informática; um professor de natação. Tudo isso. (Mãe-2, p. 6).

Em relação à participação dos pais, na escola ideal, “Ah, até é bom sonhar um pouco, fugir da nossa realidade. Tão bom sonhar. Os pais teriam que participar mais, se envolver mais com a escola, participar de assuntos da realidade da criança.” (Mãe-1, p. 8). Participar, significaria, para os pais: informar-se sobre o que a escola propõe às crianças e manifestar discordâncias, quando houver, e no fórum adequado (Cf. Mãe-1, p. 8); acompanhar os filhos, quer na aprendizagem, quer trazendo-os, todos os dias, à escola (Cf. Mãe-2, p. 7); cobrar, da escola, o que acha que deveria ser feito, opinar sobre assuntos educativos e estar, sempre, presente, na escola (Cf. Mãe-3, p. 7). A participação dos pais, sem dúvida, necessita pesquisas elucidativas, pois, identificada como nó górdio explicativo das deficiências da escola atual, apontada como pedra de toque à melhoria da qualidade da educação, permanece grande

incógnita, pois, se, como acima, identificada como a presença física, provavelmente trata-se de uma impossibilidade e, nas outras acepções, é pouco efetivada.

Finalmente, com relação à modalidade de organização das aulas na escola ideal, os pais não propõem alternativas ao processo atual e, com relação à gestão, são unânimes na opção pela gestão democrática, cristalizada na sintética expressão de uma mãe em resposta a como a escola ideal seria dirigida: “Olha, com muita democracia.” (Mãe-3, p. 7).

Quanto aos funcionários administrativos, há duas apostas nitidamente diferentes, embora não opostas, quanto às características da escola ideal. Para os que só aceitaram conceder a entrevista em grupo², a escola ideal, em opinião unânime, realizar-se-ia através de mudanças na infra-estrutura física: “Ter bons bebedores, uma sala tudo de ar condicionado, e tem muita coisa para melhorar, mas isso aí... melhorando isso aí, está bom.” (Funcionário-1, p. 7). Diversamente, os dois outros funcionários, entrevistados separadamente, coincidem na característica da escola ideal, compreendida como bom ambiente de trabalho:

Uma escola dez... Ich, uma escola onde todo mundo tenha prazer de trabalhar; seja bem organizada, todo mundo seja amigo, que procura ajudar um ao outro. Igual eu falei, para você, que tenha funcionários juntos, trabalhando, que tenha mais profissionais trabalhando na escola, que não fosse ficar pesado para todo mundo, cansativo. (Funcionário-5, p. 7).

Com relação à necessidade de mudança, entendem-na como necessária e paulatina, pois, “[...] se a gente for lutando, melhorando, melhorando talvez a gente não chegue, assim, no ideal, mas, pelo menos, se a gente melhorar, por exemplo, 50%, 60%, já é um caminho andado. O importante, é a gente ir melhorando.” (Funcionário-5, p. 7). Não se manifestam quanto à organização das aulas, pois entendem-nas como campo em que não devem atuar. Em relação à própria participação na escola ideal, manifestam sentido de compromisso que independe de mudanças: “Eu acho que mesmo se a escola for dez, oito, sete... sendo o setor de serviço da gente, a gente tem que ter cuidado, trabalhar, cumprir os deveres certinhos, as

² Designados, funcionalmente, como Técnicos Nutricionais ou, na linguagem denotativa, merendeiras.

obrigações... Tanto faz se a escola é dez, como ser menos. Vai dos direitos e deveres, da responsabilidade da gente.” (Funcionário-2, p. 7). Por fim, não se manifestam sobre a gestão da escola ideal.

Os professores, por suas vez, são unânimes em manifestar satisfação com o ambiente de trabalho na escola; no entanto, isso não significa que o ideal de escola já haja sido realizado; para dele aproximar-se, urge implementar várias mudanças. É quase unânime a postulação por melhores condições de trabalho, entendida como condição *sine qua non* para mudar a escola:

Participação efetiva do professor. Tem aquele professor que tivesse uma carga horária exclusiva para esta escola, onde o professor tivesse vinte horas aulas, mas além dessas vinte, ele teria mais vinte para planejar, para planejamento. Eu acho que uma escola ideal seria o professor com menos carga horária, trabalhando numa escola só, com salário razoável, que dê para ele manter numa escola só. (Professor-1, p. 13).

O trabalho em escola única, com salário que proporcione condições dignas de vida e não o impila a uma segunda ou terceira jornada de trabalho, criaria condições favoráveis ao comprometimento do professor com o aluno – só pessoas comprometidas realizam, verdadeiramente, educação – tanto em relação à aprendizagem, quanto a apoio em circunstâncias desfavoráveis ao aluno, que, também, estaria na escola por período integral:

Talvez fosse período integral e que nós tivéssemos tempo mesmo para dedicar aos alunos, fosse um grupo de alunos e que nós ficássemos responsáveis por esse grupo de alunos. De pesquisar, de levar esses alunos à pesquisa, de ter tempo para ficar aqui e negociar o horário com o aluno. Eu acho que aí, ia ter a escola ideal para mim. (Professor-2, p. 8);

Os professores precisariam estar dispostos a isso. A isso, o quê? Primeiro, a não sair correndo. Muitas vezes o aluno conversa, ele espera a gente no corredor, ele precisa duma palavrinha só ou de contar uma coisa pesada e ele não tem outra pessoa. E o professor, também, está correndo porque ele tem que ir para um segundo, para um terceiro turno. Então, o professor precisaria ter um salário melhor para ele trabalhar menos, não ter tantas jornadas de trabalho para ele se dedicar mais a essa escola, a esses alunos. (Professor-4, p. 9).

[...] é utopia, mas eu vejo o seguinte: [...] o aluno, deveria estar na escola o dia todo. Estudando de manhã, terminado o estudo, ele iria para o refeitório e, sei lá, duas horas de descanso, ter aí um banheiro para eles tomarem um banho, trocar de roupa, aí lá pelas duas horas, iria para a biblioteca, fazer as suas atividades, fazer leituras, após isso aí, ele ia praticar esportes, qualquer atividade, seja vôlei, basquete, sei lá, qualquer atividade. (Professor-6, p. 8).

Adicionalmente, a realização da escola ideal demandaria disponibilidade de recursos

pedagógicos e infra-estrutura física adequada, pois “nós poderíamos estar com uma escola ideal, melhor ainda, aonde nós poderíamos estar com uma sala-ambiência com ar condicionado, aonde as crianças poderiam estar tendo condições melhores para comprar o seu material.” (Professor-5, p. 10).

Dos professores, ao menos um, advoga a aplicação à escola de critérios de administração empresarial, embora, possivelmente sua manifestação se deva à sensação de anomia que, usualmente, acompanha a implementação da gestão democrática, sobretudo nos estágios iniciais, quando é comum compará-la com o modelo autoritário precedente. De fato, na administração autoritária tudo parece mais organizado, pois, por um lado, as pessoas já têm a noção clara do que é ou não permitido, enquanto na gestão democrática, principalmente ao início, as relações de poder e disciplina precisam ser re-aprendidas e isso, na prática, se dá através da disposição de testar quais são os novos limites, até aonde se pode ir... O processo de desestabilizar os modelos de poder-obediência e constituir novas relações demanda certo tempo, no qual, a sensação de desordem é, quase sempre, maior do que a sensação de ordem. Tanto que o professor, recém chegado à escola, talvez reporte experiência de outros locais, pois, quando indagado sobre a escola pesquisada, posicionou-se afirmativamente: “Se nesta escola tem norma? Sim. Tem normas. Aqui tem normas.” (Professor-6, p. 1). Mas, com certeza, suas ponderações são, no mínimo, uma advertência com relação ao que precisa ser aperfeiçoado na gestão democrática:

Uma escola ideal, como seria dirigida? Olha, é o que eu digo, eu vou ser sincero com você, eu acho que a escola ideal deveria ser dirigida como certas empresas privadas. Porque nas empresas privadas, ali você tem normas. Mas, são normas que realmente são cumpridas. Por exemplo, na escola pública, seja ela estadual, municipal, tem normas, mas só que as normas... acho que nós abrimos muitas brechas, muitas brechas. Por exemplo, se você trabalha numa empresa privada, todo dia você vai ficar doente? Você vai ser mandado embora. Professor, a mesma coisa, também. E o aluno, a mesma coisa. Todo dia você chega, aqui na escola, atrasado? Você não sabe o seu horário? O horário de entrar aqui é uma hora. [...] Então, é nesse sentido que eu acho que nós falhamos, ainda, nesse sentido. (Professor-6, p. 9).

Os demais professores concordam que a gestão democrática é a forma mais adequada

de dirigir a escola e apresentam diversas características do que constituiria a gestão democrática ideal na escola. Interessantemente, a questão formulada – *como seria a direção em uma escola ideal?* – aparentemente não se referia ao diretor, pois, supostamente, os entrevistados interpretariam *direção*, como *equipe gestora*, efetivamente atuante na escola; no entanto, todas as respostas revelam que os professores, ao responder, tinham em mente o diretor, caracterizando-lhe a gestão democrática como: parceria com diferentes organismos da sociedade (professor-1, p. 13); conquista da participação dos pais (ibidem); estabelecimento de ideal consensuado de escola (professor-3, p. 9); comprometimento com a escola que se manifesta, sobretudo, em não cruzar “os braços diante das situações que, parece, não têm solução.” (Professor-4, p. 9); planejamento conjunto com os professores, que estariam em tempo integral na escola (professor-5, p. 10); atitude permanente de diálogo e atenção afetuosa ao professor (professor-7, p. 8).

Para os professores, na escola ideal, as aulas não seriam apenas “para ouvir”, mas, também, “para fazer” e “para pensar”, as quais, além de considerar interesses específicos dos alunos, entre outras coisas, incluiriam o recurso a novas tecnologias, às salas-ambiente, já iniciadas, e à atividade de pesquisa, em campo, através de projetos de estudo, também já em execução. Essas mudanças, para serem eficazes e efetivas, embora já iniciadas no atual modelo de organização, supõem a escola de tempo integral para professores e alunos. Dos depoimentos, reporto três que, a seu modo, são mais enfáticos e se complementam:

Não só quadro, teria sala expositiva, teria aula de campo, buscando mais formas de ser trabalhada, [...] laboratório de informática, laboratório de ciências, aulas diferenciadas mesmo. (Professor-1, p. 13);

Bom, eu acho que a nossa organização, aqui, como salas-ambiente já é um começo. Apesar de que ainda estamos só iniciando, ela não está muito diferente duma sala convencional. [...] Acho que aulas, por exemplo, aqui no bairro, eles são muito... eu acho que nós estamos perdendo na música, eles cantam muito bem, eles têm facilidade para aprender instrumentos musicais, a dança, então... eles têm uma facilidade. São coisas que chamam a atenção deles. (Professor-4, p. 9);

Eu acho que teria que ter mais trabalho em campo. Teria que ter mais recursos, professor, para você poder, realmente, trabalhar o real e não ficar trabalhando o fictício. Você vai trabalhar uma célula, trabalhar um mapa, mas trabalhar, você podendo mostrar aquilo ali no concreto e não ficar só falando, falando. Eu acho que melhoraria muito se o

aluno, principalmente o aluno da escola pública, tivesse mais recursos para que ele pudesse conhecer essas realidades. Se tivesse esses recursos, acho que ele teria até mais interesse em aprender, do que só o professor ficar no blá, blá, blá. (Professor-7, p. 9).

As opiniões dos gestores com relação à escola ideal, embora coincidam em diversos pontos com a opinião manifestada pelos professores, apresentam, também, deslocamentos importantes. Entre os cinco gestores, deve-se considerar que três, há mais de dez anos, não exercitam a docência, porquanto nesse decurso ativeram-se apenas a funções de gestão; outro gestor havia deixado a docência apenas há três meses e, um outro, nunca foi professor, pois, como secretário escolar, provém dos quadros administrativos. Os gestores coincidem com os professores na concepção da escola ideal como de tempo integral para alunos e professores, estes lotados em uma única escola, com 20 horas-aula em sala de aula e 20 horas-aula para atividades de planejamento e pesquisa; concordam com aulas organizadas de maneira a criar oportunidades para ouvir, fazer e pensar. Detenho-me, portanto, na elucidação dos distanciamentos que manifestam com relação aos professores.

A flexibilidade curricular para que a escola se aproxime de interesses mais imediatos dos alunos, conforme segmento de depoimento do professor-4, transcrito na página anterior, é aprofundada por gestores mediante duas idéias complementares: um currículo que articule a *vida de fora* com a vida de *dentro da escola*, e, simultaneamente, um currículo flexível. O contexto das duas propostas é a escola de tempo integral, pois articular a escola com o seu entorno como meio de aprendizagem exige, de cada educador, o planejamento de situações de aprendizagem interdisciplinares, aptas não apenas à leitura de mundo, através da coleta, seleção, organização e interpretação de informações para gerar conhecimento, mas, também, à apreensão dos conhecimentos historicamente produzidos e, conjuntamente, dos códigos formais das linguagens cultas (verbal, científica e artística). Apenas sob esses pressupostos realiza-se a escola ideal na qual “há aprendizagem e não, apenas, aprovação” (Gestor-5, p. 10), pois, diversamente – a escola que aprova sem aprendizagem – configura-se como escola

de segregação e, decorrentemente, negadora da democracia. Portanto, o sentido pleno das propostas, a seguir expressas, constitui-se na escola de tempo integral, concebida como lugar de aprendizagem do saber historicamente acumulado, inclusive o aprendizado da escolha, *mediante e para* a interpretação e intervenção no mundo do seu entorno.

Para mim, um dos principais quesitos é o conteúdo. Você tem que selecionar conteúdos críticos, fazer o aluno pensar por si próprio, fazer ele produzir conhecimento mesmo, conhecimento dele, diante da realidade que está aí. Pra falar mais as questões que estão aí permeando, não ficar preso tanto no livro, buscar essas questões que estão ali fora: na política, economia, futebol, religião. O que está aí, tinha que trazer para dentro da sala. Porque a escola é o espaço onde acontece isso, se não... (Gestor-5, p. 10);

[...] seria uma escola ideal, onde as pessoas pudessem, de fato, ter escolhas, principalmente os alunos. Talvez isso fortalecesse a participação dos alunos, o interesse dos alunos, aliás, pelos estudos. Se ele pudesse ter uma grade opcional, por exemplo, uma proposição curricular diferenciada e que ele pudesse a cada dia, ou em cada período, num determinado tempo, escolher aquilo que ele estivesse a fim de estudar. Pelo menos debaixo do ponto de vista da aprendizagem, nós teríamos muito mais qualidade. Porque, a partir do momento em que eu tenho a opção da escolha, eu vou escolher aquilo que, realmente, quero fazer. Eu diria que uma escola do futuro seria nesses moldes, próximo a isso. (Gestor-1, p. 18).

Um segundo distanciamento dos gestores com relação aos professores relaciona-se à concepção de gestão da escola ideal. Enquanto os professores fixaram-se na figura do diretor, com exceção de um gestor que adotou a mesma linha de raciocínio – “A direção ideal é aquela direção onde o diretor, ele não pensa que ele é o diretor, ele tem que pensar que ele é um coordenador; ele é um líder, um líder que tem que ver a necessidade de todos” (Gestor-4, p. 16) – os demais gestores acentuam a colegialidade como característica da gestão ideal: “A direção precisaria ser mais colegiada. Propiciar mais a participação. Criar espaços, inclusive, para favorecer a participação.” (Gestor-1, p. 18).

O Quadro 14 sintetiza, com evidentes simplificações, a exposição até aqui realizada para, ao facilitar visão comparativa entre as opiniões dos diversos grupos, tornar mais compreensível as relações que concluem este tópico. Há afirmações, no quadro, que, mais que síntese, são, mais propriamente, inferências das observações e da globalidade das entrevistas, como fica mais enfático em relação aos alunos.

Quadro 14

A percepção do futuro para a escola

	Escola Ideal	Gestão	Participação do grupo	Organização das aulas	Mudanças
Alunos	Idêntica à atual	Idêntica à atual	Idêntica à atual	Idêntica à atual	Desnecessárias
Pais	Integral	Democrática	Precisa crescer	Não se pronunciam	Cumprir a lei, aqui e agora
Funcionários	Bom ambiente de trabalho	Não se manifestam	Cumprir o próprio dever	O campo não lhes diz respeito	Paulatinas
Professores	Integral	Democrática. Acentuam papel do diretor	Em tempo integral	Para ouvir, pensar e fazer	Já começam a acontecer
Gestores	Integral + Bom ambiente de trabalho	Democrática. Acentuam gestão colegiada	Em tempo integral para criar condições para o sucesso dos outros grupos	Para ouvir, pensar e fazer	Necessárias, mas são, no momento, pura utopia

No momento da realização das entrevistas, de um modo geral, as respostas às questões enfileiradas sob a categoria “escola ideal” foram as mais titubeantes, o que permite a inferência de que essas não são questões do dia a dia dos entrevistados. Pensar o futuro da escola, em tempo que exceda um ano, não faz parte das formas de vida da comunidade escolar e, sabidamente, quem tem horizontes limitados, pouco caminha. Nesse contexto, não aparenta estranheza a total ausência de referências aos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação e, correlatamente, as raras alusões ao Projeto Educativo da escola.

Provavelmente o que haja de mais surpreendente, no Quadro 14, seja a conformidade dos alunos. Em todos os aspectos, a escola “está bem como está”. Entre todos os grupos que constituem a escola, têm a representação mais conservadora da escola ideal. Talvez o pequeno número de entrevistados, três, haja conduzido a esse consenso, mas, mesmo assim, a ausência de propostas surpreende, sobretudo considerando-se que o perfil de aluno solicitado para as entrevistas, indicava que deveriam ter “espírito crítico e capazes de boa interlocução”. Se a gestão democrática da escola ainda é insuficiente, se a democracia política da nação é ainda entendida como a vinculação do estado a interesses de pessoas ou grupos privados, se a

democracia social ainda é mera promessa, a ausência de vontade de transformação evidenciada pelos alunos pode ser tomada como evidência de, no que deles depender, tudo continuará como está. As declarações dos alunos, sumariadas no quadro precedente, negam, assustadoramente, o que o projeto educativo proclama em seus objetivos:

1. Colocar a educação escolar no centro das atenções e das lutas pela democratização social, estabelecendo a construção de novas relações entre as pessoas, o conhecimento e o poder para que todos tenham igualdade de direitos, respeitando a diversidade nas diferentes culturas. 2. Apresentar condições adequadas ao educando para que ao longo do processo educativo desenvolva sua autonomia intelectual, social e moral exercendo seu papel de forma criativa e participativa na sociedade. 3. Propiciar a formação integral da criança e do adolescente visando o desenvolvimento de suas potencialidades, de sua criticidade como elemento de autorealização e de preparo para o exercício consciente da cidadania. 4. Propiciar o acesso do educando ao conhecimento historicamente construído e a novas tecnologias para elaboração de novos conhecimentos. (**Projeto Educativo**: campus de investigação e conhecimento, p. 23).

Sob essa ótica, dá-se o contraste de que a gestão democrática não educa para a democracia, ou seja, fundamentalmente, a gestão democrática não está cumprindo seu papel; não está formando pessoas democráticas, de cabeça e coração; se depender dos alunos egressos da escola de gestão democrática não há razões para se crer no futuro da democracia, isto é, na translação da democracia formal para a democracia substancial. São conclusões muito amargas para serem definitivas, mas como, creio, essa seja uma questão relevante, há um vasto campo a ser pesquisado, pois mesmo que o número de alunos opinantes tenha sido reduzido, o consenso que reportaram é perturbador.

Outro matiz do quadro refere-se à pequena congruência das visões de futuro que educadores, pais, alunos e funcionários têm a respeito da escola. A ausência de um ideal de escola, por todos compartilhado, é uma fraqueza da gestão democrática, porquanto a democracia – direta ou indireta – alicerça-se na crença de que os cidadãos ou, no caso a comunidade escolar, têm, em comum, um destino – a defesa ou o desenvolvimento – que torna a vida em sociedade mais vantajosa do que a existência de “cada um por si”. Uma comunidade sem ideal, ou quando este é percebido apenas de modo tênue, tende a ser uma comunidade com frouxos laços de coesão e de pouco desenvolvimento.

Mas, por que a escola padece da tibieza de projeto e, na prática, da ausência de um ideal partilhado? É possível propor algumas explicações.

Já aponte o caráter burocrático e a precariedade de condições do trabalho docente como promotores da assepsia do projeto educativo enquanto instrumento de *projetualização* da escola. Mas, há uma razão adicional para a relativa inoperância do projeto educativo: uma incongruência ideológica não percebida ou, ao menos, não explicitada nas entrevistas.

O projeto da Escola Ranulpho, nomeado de *Projeto Educativo: campus de investigação e conhecimento*, compõe-se de um Marco Referencial, subdividido em Situacional (uma visão do mundo que se tem), Marco Doutrinal (uma visão da escola que se quer) e Marco Operativo (uma visão da ação pedagógica que se supõe adequada para avançar da escola que se tem para a escola que se quer). Seria possível investigar as (in)coerências entre esses diversos marcos, mas atendo-me a uma ausência. O Marco Referencial, é referência para quê? Pelo projeto da escola, não se sabe.

A estruturação do projeto em marcos é indício da utilização da metodologia do planejamento participativo, cuja adoção se confirma pelas diversas citações³ de Danilo Gandin, professor da UFRGS e divulgador, sobretudo entre escolas católicas, da metodologia do planejamento participativo, a qual, surgida no final de 1960, tem como referência imediata a teologia da libertação e, mediatamente, a crítica socialista à sociedade capitalista.

No planejamento participativo, o Marco Referencial o é para a elaboração da Programação, entendida como um conjunto de Projetos (com duração média variando entre três e cinco anos), Políticas e Rotinas institucionais. Subjaz ao planejamento participativo a concepção de que a sociedade que temos – injusta e desigual – não é a que queremos;

³ Na versão do Projeto Educativo a que tive acesso, em arquivo eletrônico, o tópico *Bibliografia* consta como “para digitar”.

portanto, há que engajar a instituição nas mudanças sociais, através de projetos, políticas e rotinas que, além de eficientes sejam eficazes e efetivas⁴ ao advento da sociedade justa e igualitária. Nos termos do planejamento participativo, quer-se modificar o mundo (escola) constatado no marco situacional em direção ao mundo (escola) idealizado no marco doutrinal através de projetos, políticas e rotinas (a programação) coerentes com o modo de agir idealizado no marco operativo. Mas, os projetos, políticas e rotinas estão ausentes do projeto educativo da escola Ranulpho, o que torna o Marco Referencial uma *irreferência*, quer por uma incoerência teórica, quer porque os educadores a ele não se reportam ou pouco se lembram do projeto educativo no dia-a-dia.

Mas, falta explicitar a incongruência ideológica a que aludi. Na globalidade das entrevistas há 12 referências ao projeto educativo e 40 alusões ao PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola, que, por sua vez, é uma das ações do Fundescola, o qual é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, “executado em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e desenvolvido com as secretarias estaduais e municipais de Educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.” (Cf. sítio virtual do FNDE)⁵. O Fundescola, em três edições, totaliza a aplicação de U\$ 1,3 bilhão – metade proveniente de recursos do governo federal e metade de empréstimo do Banco Mundial. O Fundescola III encerra-se em outubro de 2006. A missão do programa, ainda de acordo com a mesma página, na Internet, é “promover, em regime de parceria e responsabilidade social, a eficácia, eficiência e equidade no ensino fundamental público”, a qual se corporifica em diversas ações estratégicas, entre os quais o PDE:

Para **aperfeiçoar a gestão da escola pública** e melhorar a qualidade de ensino, o Fundescola estimula a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola. Ao

⁴ Eficiente – a ação bem feita; eficaz – além de bem feita, a ação que deve atingir os objetivos definidos; efetiva – além de eficaz, a ação socialmente relevante (ética), no caso, para a indução da sociedade justa e igualitária.

⁵ FNDE – Fundo Nacional de Educação: Fundescola. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=fundescola/fundescola.html>>. Acessado em: 20 out. 2005.

elaborar o PDE, a escola realiza um diagnóstico de sua situação, identificando, a partir dessa análise, seus valores e definindo sua visão de futuro e missão, bem como traçando objetivos, estratégias, metas e planos de ação a serem alcançados a longo, médio e curto prazos, respectivamente. Recebem recursos financeiros e apoio técnico para elaborar o PDE as escolas que tenham a partir de 100 alunos, organizem unidades executoras, disponham de condições mínimas de funcionamento e possuam liderança forte. (Cf. Fonte na nota 5, grifo nosso).

De acordo com a nota técnica da Secretaria de Educação de Mato Grosso para a elaboração do PDE/2005⁶, na verdade, orientações para o preenchimento de vários formulários e planilhas em Excel, o PDE compõe-se, principalmente, da *Análise Situacional* ou Diagnóstica (sintetizada em forças, fraquezas, oportunidades e ameaças), da *Visão Estratégica* (sumariada em Missão, Valores e Visão de Futuro), do *Plano de Suporte Estratégico* (definição das metas e ações a serem realizadas no ano) e do *Plano de Ação* (detalhamento das metas e ações quanto a responsável, cronograma, financiamento). No detalhamento do financiamento, a escola estipula o custo das ações (projetos) e apresenta-as à Secretaria (estadual ou municipal) que, uma vez aprovadas, efetuará os repasses financeiros. Como se percebe, quando se trata da implementação, as metas de médio e longo prazos, aludidas no texto do sítio virtual, são esquecidas.

Induz-se do detalhamento acima que o PDE ampara-se no planejamento estratégico, o qual aninha-se no liberalismo econômico segundo o qual a sociedade resultante do jogo das leis do mercado é a sociedade que melhor atende aos interesses do indivíduo e da própria sociedade. Não há necessidade de superá-la, apenas aperfeiçoá-la. É a sociedade que leva aos extremos a eficiência e a eficácia (mensuradas pelo lucro). O termo *equidade* foi acrescido ao binômio eficiência/eficácia apenas quando os países pobres, através da migração, se tornaram ameaça à estabilidade das sociedades do hemisfério Norte. Na explicitação do Banco Mundial, equidade significa minoração dos índices de pobreza, sobretudo, através da diminuição do número de pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza. Não se trata,

⁶ Bem-vindos à página do PDE/2005. Disponível em:
< http://www.seduc.mt.gov.br/gestao_pde_mato_grosso.htm>. Acessado em: 20 out. 2005.

portanto, de superar, mas de tornar a pobreza menos ameaçadora a sociedades e grupos que se apossam da fatia maior das riquezas produzidas.

Evidencia-se, pois, a contradição da escola Ranulpho: a elaboração parcial do Projeto Educativo, através da metodologia do planejamento participativo (com ideário socialista) e a adoção do planejamento estratégico (inclusive como condição imposta pelos órgãos centrais à obtenção de recursos financeiros) para a elaboração e execução do plano de ação. Essa situação tem diversas conseqüências: por um lado, o Projeto Educativo tende a tornar-se discurso retórico, insignificante como orientador da ação (apenas 12 citações), ao passo que o planejamento estratégico, aquele que aporta recursos à escola converte-se na real referência da ação (40 citações). A autonomia financeira, que a partir dos depoimentos locais aparentava ser bastante ampla, na verdade, está circunscrita à adoção de um ideário único por todas as escolas das regiões menos desenvolvidas do Brasil, como condição indispensável para que os órgãos centrais efetuem os repasses de recursos financeiros. Assim, a aparente descentralização é, na verdade, desconcentração para, mais eficientemente, difundir uma ideologia única. E, ainda, como o PDE deve ser elaborado a cada ano (pois, na escola, esqueceu-se o *médio e longo prazos*) e é o principal instrumento de planejamento da escola, na prática, impõe-se-lhe um horizonte restrito e impede-se-a de se planejar por um período de três, cinco ou dez anos. Como a educação demanda tempo de amadurecimento, é um contrassenso que uma das principais instituições que a provê deva planejar-se apenas por um ano.

As eleições para diretor, que ocorrem a cada três anos, poderiam ser uma ferramenta da gestão democrática para superar esse fracionamento do tempo que impede a escola de desenhar o seu futuro “um palmo além do seu nariz”. Efetivamente, a plataforma de ação do diretor – o compromisso que estabelece com a comunidade e em função do qual é eleito – supõe uma proposta de ação que, com o concurso de alunos, pais, professores e educadores seria a socialização da escola que se idealiza para essa gestão. Mas, o compromisso de um dos

candidatos propõe, exatamente o oposto: “trabalhar coletivamente estabelecendo metas para cada ano letivo”⁷. Enfim, a gestão democrática não logrou, ainda, transformar em prática a retórica do Projeto Educativo; não logrou conceber e socializar um ideal de escola; não logrou infundir nos alunos a urgência de mudança no estado da educação; não logrou fazer das eleições uma aposta e um engajamento no movimento da escola que se tem e não quer para a escola que se quer, mas não se tem. Por tudo isso, a escola se repete e, aparentemente, repete a pouca qualidade que lhe é endêmica. Este é o foco do tópico subsequente.

5.2 Educação: melhor, mas não boa

As democracias modernas, surgiram na passagem do século XVIII para o XIX com miríades de promessas, dentre as quais Bobbio (1986) destaca seis⁸, fundamentais, e, até o momento, jamais realizadas, conjunta e satisfatoriamente, por qualquer estado democrático. Na lista do autor, o *cidadão educado* é a última das promessas não cumpridas. Por cidadão educado entende o indivíduo que exerce a *cidadania ativa*, a qual se consubstancia na efetividade dos direitos do cidadão. Como se observa, trata-se não apenas do *direito de*, mas do exercício *de fato*. No entanto, o que se observa, ao menos no que concerne à esfera política, é uma enorme apatia e, com frequência, grande decepção do povo com relação aos

⁷ Comprometi-me a evitar, por todos os meios, a identificação dos entrevistados, razão pela qual omito a fonte.

⁸ São elas: 1. A sociedade de indivíduos soberanos; mas, hoje, os atores políticos são os grupos; 2. Na democracia representativa, os representantes representariam os interesses gerais; mas, hoje, representa-se interesses de grupos; 3. O poder seria do povo; mas, hoje, o poder continua sendo das oligarquias; 4. Haveria uma democracia social (em todos os organismos a decisão seria democrática); mas, hoje, tem-se apenas a democracia política; 5. As democracias eliminariam o poder invisível; mas, hoje, os interesses ocultos são os mais relevantes nas decisões políticas; 6. A cidadania ativa exercida pelo cidadão educado; hoje, o que prevalece é a apatia política.

políticos e, por extensão, com a democracia representativa. Na maior parte das democracias ocidentais, a classe política é a classe que menos merece a confiança dos representados.

No entanto, a extensão da gestão democrática da esfera do Estado para o domínio de instituições, como a escola, é um passo na realização da quarta promessa não cumprida – a democracia social⁹ – pois, de acordo com Bobbio (1986, p. 27-28)

Após a conquista do sufrágio universal, se ainda é possível falar da extensão do processo de democratização, esta deveria revelar-se (...) na passagem da democracia política para a democracia social – não tanto na resposta à pergunta: “Quem vota?”, mas na resposta a esta outra pergunta: “Onde se vota?” Em outros termos, quando se quer saber se houve um desenvolvimento da democracia num dado país o certo é procurar perceber se aumentou não o número dos que têm o direito de participar nas decisões que lhes dizem respeito, mas os espaços nos quais podem exercer este direito. (Aspas do autor).

Ou seja, a implementação da gestão democrática na escola Ranulpho, como nas demais, representa, para além do cumprimento formal do mandato constitucional, uma contribuição efetiva à ampliação da democracia procedimental no país – “O pessoal agarrou essa democracia e há uma discussão boa.” (Professor-1, p. 8). Não é pouca coisa, mas não basta. Por isso, meu objeto, neste tópico, é o exame da contribuição à democracia substancial no que se refere à formação do *cidadão educado*, e isso significa que além de democrática, a gestão deve ser democratizante e, na escola, o é, em, ao menos, dois sentidos: ao possibilitar práticas democráticas amplas (e isso já foi examinado no capítulo precedente) e ao criar condições para a educação de qualidade que possibilite a emergência do *cidadão educado*. O foco deste tópico é, precisamente, este: apreciar os vínculos que a comunidade escolar estabelece entre gestão democrática e qualidade da educação.

Tomo, como ponto de partida, um juízo de valor: antes de 1994, a gestão da escola não era democrática; esta, implementada há cerca de dez anos, mudou o estado da educação na

⁹ O conceito de *democracia social*, utilizado por Bobbio, restringe-se ao âmbito da democracia procedimental; diversamente, em Fernandez Buey (citado no segundo capítulo) a mesma expressão refere-se à extensão real dos direitos sociais a todos os cidadãos. (A Constituição Brasileira relaciona como direitos sociais: **Art. 6º** – São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.)

escola Ranulpho e mudou para melhor, como evidencia depoimento rememorativo:

Mudou. A minha, a minha não, a nossa... o meu período de diretora mudou exatamente isso. Talvez o fato de a gente já ter começado a administração do Ranulpho, eu, quando eu assumi, a escola era um conflito geral; era um pé-de-guerra total entre os professores, o diretor, coordenadores. Então, era muito disque-disque, era muita fofoca, muita confusão, muita encrenca. E a escola estava, assim, numa situação crítica. [...] Graças a Deus, acho... Acho, não; é por isso que deu certo, e a escola mudou radicalmente porque quando nós assumimos, aí, a direção da escola, a escola era muito malquista, malvista. Na Secretaria de Educação, quando tinha aquelas lotações – você sabe, sempre sobrou professor na rede, tanto estadual como municipal – aí você ia para a Secretaria e lá vinha aquela lista de escolas para escolher. “Tem aula tal no Santa Isabel. Eu? Vou pro Santa Isabel, Ranulpho no Santa Isabel? Deus me livre! Eu não quero aquela escola” porque ela não era bem vista na Secretaria, para a comunidade. Aí, nós conseguimos mudar. Hoje, quando você fala Ranulpho, ela tem o respeito. Graças a Deus e ao trabalho desenvolvido em equipe, com a minha liderança, é claro, mas em equipe porque eu não funcionava sozinha. (Gestor-4, p. 13).

A mudança, para melhor, foi confirmada por funcionários, professores e gestores que, à exceção de uma professora, afirmaram estar satisfeitos com o ambiente de trabalho. E, corroborando o bom renome da escola, dos 23 entrevistados, apenas três responderam negativamente à questão “já aconselhou algum pai ou mãe a matricular os filhos nesta escola?” As justificativas dos três – um gestor e dois professores – não infirmam o bom conceito da escola, dado que o não aconselhamento, mais que negação, deveu-se à falta de oportunidade: um trabalhava há apenas três meses na escola; outro ainda não tivera oportunidade e um terceiro julga a escola muito grande. Mas, isto implica qualidade educativa?

Apreciar a qualidade da educação em uma escola exigiria trabalho específico, tantas são as questões e as incertezas com que o pesquisador se defronta para responder, cientificamente, à questão. No contexto de um tópico, a resposta será, necessariamente, parcial e limitada. Com efeito, a educação é bem intangível, de lenta maturação, o que, por um lado, demandaria discutir um conjunto de indicadores (com complexas questões sobre mensurações quantitativas e apreciações qualitativas) e, por outro lado, exigiria avaliação dos processos educativos e seus resultados por longo tempo (os oito anos do ensino fundamental, por exemplo). Em resumo, uma tarefa gigantesca.

Para contornar as dificuldades, mas, em consonância com a metodologia adotada até o momento – inquirir opiniões, lembranças e juízos dos atores – proponho-me responder, de forma indireta, à questão sobre qualidade da educação na escola Ranulpho, ou seja, respondendo-a, sobretudo, a partir das opiniões dos entrevistados a respeito da finalidade e da qualidade da educação e, ainda, levando em conta suas considerações sobre a infraestrutura física da escola, a organização didática e a formação dos professores.

Considerando a imaterialidade da educação e as decorrentes dificuldades para avaliá-la, pareceu-me oportuno, na categoria “percepções sobre a qualidade da educação”, iniciar com uma pergunta sobre a finalidade da educação (na sua opinião, para que serve a educação?) com duplo objetivo: possibilitar ao entrevistado organizar o próprio pensamento para melhor responder à questão sobre a qualidade da educação e, simultaneamente, ensejar-me inferir aspectos que, para os entrevistados, são relevantes na educação.

Através de diferentes expressões, os adultos concordam com uma diferença: há a *educação de casa* e a *educação da escola*, as quais influenciam-se, mutuamente, mas a educação da escola é complementar e dependente da educação de casa, como se infere dos depoimentos que se seguem:

Para ela [a pessoa] ter uma educação, não uma educação de casa, mas ela precisa ter conhecimento. Então, a educação, primeiro vem de casa para, depois, a escola dar continuidade. (Mãe-3, p. 5);

Acho que berço da educação vem lá de casa. A educação parte do berço, da família, em primeiro lugar. A escola vai ser o quê? Um complemento. (Professor-6, p. 2);

A educação é um todo. A educação, ela começa desde casa. [...] A educação é um todo, a gente não pode pensar na educação somente o ler e o escrever. O homem tem que ter uma educação completa em todos os sentidos. A educação perpassa por tudo isso daí. A ética, principalmente. (Gestor-4, p. 13);

[...] fala que educação é só dentro da sala, não. Dentro da sala vem um aprendizado, mas para ajudar aquilo que eles já vêm aprendendo dentro da própria casa, no começo da vida deles já tem um aprendizado que vem, até, da educação dos pais. (Funcionário-4, p. 6).

À educação de casa caberiam duas funções: preparar a criança/adolescente para o convívio na escola (e na sociedade) através da educação aos valores e, segunda função,

auxiliar a escola, através do acompanhamento da criança/adolescente, a criar condições para que os alunos apreendam o conhecimento histórica e socialmente construído. Nas asserções dos educadores, a educação de casa deixa a desejar¹⁰, pois não cumpre bem nenhuma das funções: nem educa aos valores, nem cria condições, em casa, para que a criança/adolescente estude¹¹; tarefa, na opinião de docentes, preferentemente da mãe, pois, constatam que pai e mãe não têm tempo para educar os filhos, mas acentuam a ausência materna.

[...] precisamos muito dos pais, porque, a gente vai ver, um aluno agressivo, se a gente parar, der um tempinho para ele, dali a pouco ele vai deixando a agressividade e começa... aí a gente pode perceber: o problema está vindo de casa. Então, para mim, a sociedade está muito perdida, perdida no sentido assim... ela está salve-se quem puder. (Professor-4, p. 9);

Existe muito pouca tarefa. Já descobrimos que os nossos alunos não gostam de tarefas. [...] e pelo fato de os pais, também, não darem a devida assistência em casa para os filhos no exercício da tarefa... às vezes essa tarefa, em vez de ajudar, acaba atrapalhando, porque ao chegar na escola, se ele não fez a tarefa, ele vai ter problemas com o professor e até explicar por que motivos ele não fez a tarefa... Ou, às vezes, a tarefa pode ser complicada e ele não soube fazer e não tinha ninguém, também, para ensinar. Então, a gente tem tarefa, mas é pouca tarefa. (Gestor-1, p. 15);

Até porque o pai, também, não tem tempo porque tem que sair de manhã, a mãe sai de manhã para ajudar no financeiro em casa; eu acho que, nesse sentido, a mãe não teve tempo de dar uma educação para essas crianças. (Professor-6, p. 5);

Na opinião dos educadores, a criança/adolescente ou, ao menos, grande número delas, chega à escola despreparada para ser aluno: “[...] a escola, o professor está muito só. Ela precisaria mais a participação da família e, muitas vezes, como ela não participa, a gente não consegue resolver os problemas, lá da família, porque são problemas de atenção, de

¹⁰ A síntese da opinião dos professores com relação aos pais, bem como os depoimentos, apresentados em 4.2, complementam a exposição aqui apresentada.

¹¹ **Ausência** – Dois terços dos 900 entrevistados pelo Listening Post admitem que seu contato com familiares é bem menor do que no passado. Para a psicanalista Malvina Muszkat, especialista em casais e família pela Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica, esse afastamento tem relação com o enfoque maior que as pessoas têm dado para o trabalho. “Os pais, principalmente as mães, estão muito preocupados com a competição profissional, o que os torna ausentes e, ainda que sem querer, mais permissivos na educação”, explica Malvina. Com esse novo cenário, **a hierarquia no lar foi diluída e a autoridade passou a ser compartilhada por todos os integrantes do núcleo, inclusive pelas crianças.** (grifo nosso)

De acordo com o levantamento da Ogilvy, um terço dos entrevistados concorda plenamente com o direito de os filhos terem mais voz ativa na casa. Porém, nesse contexto em que “todo mundo manda um pouco” ficou mais difícil educar jovens e crianças. Praticamente sete em cada dez entrevistados concordam que a maior proximidade entre as gerações prejudicou a autoridade dos pais. Conflito ainda mais evidente quando pensamos em crianças que substituem brincadeiras com os amigos por jogos eletrônicos, tevê e internet. Por essas e outras, 85% dos brasileiros ouvidos afirmam que as crianças ficam adultas mais cedo e que isso não é bom. Vilas, J.; Caruso, M. **O Brasil mostra sua cara.** Istoe, 9 nov. 2005. Disponível em <http://www.terra.com.br/istoe>. Acesso 4 nov. 2005.

acompanhamento, que as crianças não têm.” (Gestor-4, p. 14). Qual a função da *educação da escola* ante tal realidade? Complementar a educação aos valores (atribuição precípua, para os entrevistados, da educação de casa), tanto através da realização do seu papel, quanto buscando sanar as deficiências da educação no lar e, ainda, criando condições para que o aluno realize, na escola, o que deveria fazer em casa, no que se refere à apropriação do conhecimento.

Eu não diria que o papel da escola é formar cidadãos *conscientes* para *transformações* sociais. Acho que o papel da escola é trabalhar o processo ensino-aprendizagem e propiciar que o estudante ou o cidadão, a pessoa tenha acesso às informações e à formação. A partir do momento que ele tem o acesso, tendo conhecimento, ele vai se tornar consciente e, obviamente, poder tomar posturas e encaminhamentos. (Gestor-1, p. 14; os grifos reportam a acentuação do entrevistado, na fala);

Então, eles não faziam tarefa; na sua maioria, não faziam tarefa. Aí eu mudei a estratégia [...], vamos fazer aqui dentro da escola, tudo vai ser aqui. Duas horas de aula, a gente vai fazer aqui. Ou seja, ele não levava aquela tarefa para casa. Quando não dava tempo que ele levava para casa. Hoje, eu estou vendo, que eles não são mais aqueles alunos que ficam – “ah, professor...” Vou olhar a tarefa? Não! – eu já mando, página tal do livro ou o exercício que eu deixei na sala, a gente vai resolver aqui mesmo. Não estava surtindo efeito a cobrança de tarefa em casa. Porque o pai... não estava tendo aquele respaldo dos pais. (Professor-1, p. 9).

Coligindo os diversos elementos que alunos, pais, funcionários, professores e gestores relacionam como componentes da finalidade da educação, em resposta à questão específica, verifica-se relativo consenso, pois todos concordam que a transmissão de valores é uma função da educação (Quadro 15, linha A) e, a maioria dos entrevistados concorda, ainda, que a transmissão do conhecimento (Quadro 15, linha B), a socialização cidadã e aspectos ligados à empregabilidade são, igualmente, funções da educação. Talvez os pais, na verdade mães, não tenham relacionado a cidadania e a profissionalização entre as finalidades da educação em razão de suas crianças estarem nos ciclos iniciais, nos quais, aparentemente, esses aspectos, situam-se em futuro distante da realidade de seus filhos. Por outro lado, funcionários e professores ao afirmarem que a educação “serve para tudo” ou é a “chave de tudo” (Quadro 15, linha E), supervalorizam-na ou atribuem-lhe poder mágico; com certeza, um traço ingênuo na leitura do mundo da educação.

QUADRO 15

Finalidades da educação

	Alunos	Pais	Funcionários	Professores	Gestores
A	Transmitir papéis e valores. Personalizar.	Transmitir valores. Formar. Personalizar.	Transmitir valores.	Transmitir valores. Humanizar Personalizar.	Transmitir valores. Formar/informar.
B		Transmitir conhecimento.	Transmitir conhecimento.	Transmitir conhecimento/cultura.	Transmitir conhecimento/cultura. Criar processos de ensino/aprendizagem.
C	Possibilitar cidadania.		Possibilitar cidadania.	Possibilitar a cidadania crítica. Socializar.	Possibilitar cidadania (direitos/deveres).
D	Profissionalizar.		Melhorar a vida.	Melhorar de vida. Profissionalizar.	Melhorar a vida.
E			Para tudo.	Chave de tudo.	

FONTE: resposta de todos os entrevistados à questão: para que serve a educação?

Imediatamente após a finalidade genérica, indaguei sobre a qualidade da educação na escola Ranulpho, com a pressuposição de que os entrevistados a avaliariam em estreita coerência com as respostas à questão anterior. Contudo, isso não ocorreu, ao menos, numa correlação direta, pois, embora a avaliação de alunos e pais seja positiva, os alunos acentuam, como justificativa, a existência de “mais conteúdos e mais fortes”, aspecto que não consideraram ao tratar da finalidade da educação; já para as mães, a boa qualidade não se relaciona à realização da finalidade a que acenaram, mas à presença de bons professores:

Aqui, a qualidade é boa porque aprendi muitas coisas, também. Nas matérias, também. Os professores, também, ajudam muito. Falam bastante coisa para a gente. Porque eu estudava no Maria Eunice, desde o pré eu estudei lá. No Maria Eunice eu aprendi, também, muita coisa; eu já vim aqui para o Ranulpho aprendendo bastante coisa que eu aprendi lá. Mas, aqui, aqui é mais reforçado. Aqui eu desenvolvi mais, o que eu já sabia. (Aluno-2, p. 4);

Eu acho que é uma educação boa, porque eu já estive analisando a matéria de outros colégios, da rede municipal, também, e, às vezes, não tem a mesma qualificação que o Ranulpho tem. (Aluno-3, p. 5);

Como eu já falei, ela é seqüência de outras escolas municipais, e em outras escolas municipais que as crianças participavam são fantásticas as escolas. Os professores são de alta qualidade, eles têm muitas coisas para passar para as nossas crianças, mas, infelizmente, são podados porque por falta de disciplina de algumas crianças. (Mãe-1, p. 6).

Os funcionários avaliam a qualidade da educação com referência específica à transmissão de conhecimento e, além de divergirem na avaliação, apontam causas diversas

para as deficiências da aprendizagem: liberalidade do estatuto da criança e do adolescente, desinteresse dos alunos, deficiência de meios:

Bom, a qualidade da educação, não só no Ranulpho, assim no colégio público, não são todos, assim, eu creio que deixa muito a desejar. Porque, hoje em dia, existe essa questão de que não pode exigir muito do aluno. Porque, antigamente, vou falar antigamente, o aluno chegava não sabia uma tabuada, ele apanhava na palma da mão, do professor. Hoje, em dia, não pode fazer isso, já fala que é crime. Então, como está muito liberal, os alunos também largam, falam – “vou estudar para quê?, Não vou apanhar; chega lá, o pai não está nem aí. Se ele esbarrar em mim, eu vou dar parte...”. (Funcionário-4, p. 6-7);

Meu filho, meu sobrinho, meus irmãos, todos estudam aqui. É boa. Para os alunos que interessa, é bom, mas tem muitos alunos que não interessam. Os professores são bons, mas tem aqueles alunos que não querem nada com a dureza, não tem jeito. (Funcionário-3, p. 5);

É boa, mas podia melhorar mais. Em tudo. Como eu falei, em materiais para o aluno trabalhar, para os professores. Salas melhores, mais arrumadas. Melhoria de materiais de ensino, sala de vídeo que está precisando arrumar, as cadeiras já estão todas acabadas. Então, é por aí que eu acho que tem que melhorar. (Funcionário-5, p. 5).

A avaliação de professores e gestores, que também privilegiam a transmissão de conhecimento na avaliação que fazem, é coincidente: a educação está melhorando. Contudo, óbices diversos impedem que o avanço seja mais ágil, como evidenciam os excertos a seguir:

- compreensão deficiente da organização didática:

Olha, eu acredito que [a educação] melhorou bastante. [...] Hoje, nós trabalhamos com a proposta dos ciclos de formação, mas, infelizmente, nós temos aqueles professores que entendem ciclos como passar o aluno sem saber. [...] Porque não é a nota que vai indicar se nós aprendemos ou não. E o professor, hoje, ele ainda está muito atrelado a essa concepção de que a nota é resultado da sua aprendizagem. (Gestor-2, p. 12);

[A educação] Precisava melhorar muito. Com relação ao ciclo. Eu acho que o ciclo não foi bem entendido pelos professores. Eu acho que faltou, assim, discussões, avaliações de como repassar esse conhecimento, trabalhar a questão com o aluno. Ficou uma coisa quebrada, eu acho que precisava se rever a questão dos ciclos. (Professor-7, p. 5).

- ausência de perspectiva para o aluno e desinteresse dos pais:

Falta a consciência dos alunos de que eles aprendem para eles, eles não aprendem para nós, não aprendem pra pai, não aprendem pra mãe. E, eles acham que não; eles querem passar de ano, não [se] importam com o conhecimento. (Gestor-3, 7);

[...] eu acho um nível de educação bom. [...]. Mas, aí... e também há o problema da falta de interesse dos nossos alunos. E, também, falta de interesse da participação dos pais, também. Não sei porque, parece que nossas crianças não vêem perspectiva para futuro porque, muitos deles, falam assim: “professor, eu vou estudar para quê? Se eu for vender, ali, um cachorro quente, na esquina, eu ganho muito mais do que eu estudar para me formar” (Professor-6, p. 6).

- condições inadequadas para o ensino:

Bom, eu não vou dizer que cem por cento, não. Sempre tem problemas. Eu vejo, assim, dividido; tem o problema do aluno, do interesse do aluno. Tem o problema

também do professor, tem o problema do governo. Eu vejo, tudo, assim, uma parcela... Mas, quanto à qualidade, eu vejo, a educação está correspondendo. (Gestor-5, p. 8);

Eu vejo que os professores, eles são professores capacitados, mas que ainda, talvez pelas dificuldades financeiras, principalmente, o professor tem se desdobrado e talvez falte tempo para preparar melhor as aulas, de pensar melhor. Talvez seja isso... eu acho que ainda não está cem por cento não. Tem muita coisa para melhorar, mas eu vejo que está caminhando, também, para isso. (Professor-2, p. 5-6).

Como enunciado, anteriormente, conviria, ainda, examinar as opiniões dos entrevistados com relação à infraestrutura física da escola, à organização didática e à formação dos professores a fim de propor uma resposta sobre a qualidade da educação na escola pesquisada, porém, as opiniões não introduziram elementos novos. Sobre cada um desses indicadores, fundamentalmente, as opiniões não divergem relativamente aos posicionamentos adotados e previamente reportados com relação à qualidade da educação, razão pela qual dispensei-me de examiná-los, à exceção da avaliação dos recursos didáticos.

Quanto aos recursos didáticos, entendidos como componentes da estrutura física, houve consenso, da parte dos entrevistados, quanto à existência e suficiência e, ainda, que atendem às necessidades do processo ensino-aprendizagem, uma vez que a aquisição resulta de escolha dos educadores. Porém, a questão sobre a avaliação do uso dos recursos, não foi nem mesmo entendida por vários educadores. Mesmo ante a insistência sobre a avaliação da utilização, persistiam na resposta sobre como os recursos didáticos são utilizados. Com exceção de duas respostas que negaram a existência de avaliação de uso e duas que afirmaram, porém, sem conseguir explicitar os processos de realização, a fuga à questão foi o padrão, da qual, a transcrição, abaixo, é exemplo típico:

Questão: sabe informar se existe uma avaliação do uso dos recursos didáticos?

Resposta: Não, a gente usava bastante esses recursos. Porque tem os recursos que vêm do governo, nós temos vários projetos, o PPP, o projeto que a escola tem é direcionado o dinheiro para esses recursos, já vem do governo do município, do governo federal e essa verba é para esses gastos mesmos. Não pode ser desviada para outra coisa.

Questão: Eu queria perguntar, por exemplo: comprou um recurso, tem uma avaliação se esse recurso é usado ou ele pode ficar lá no canto... ninguém toma conhecimento dele?

Resposta: Não, o pessoal da coordenação procura sempre estar buscando orientar o

professor para usar esse material, porque comprou é para ser utilizado. E, na maioria dos materiais que a gente comprou, que é da sala ambiente, a gente traz o material para a sala ambiente, busca utilizar o material que a gente compra. (Professor-1, p. 2).

Na conclusão, retomarei este assunto para relacionar administração e gestão. Por ora, ressalto que a avaliação do uso eficaz dos recursos didáticos, ainda não é uma prática e, conseqüentemente, não há possibilidade de avaliar sua incidência na qualidade da educação. Retorno, pois, à questão sobre a qualidade da educação no Ranulpho e, mais precisamente, lá, a educação possibilita a emergência do cidadão e educado, e, portanto, trata-se de gestão democratizante?

O resumo das respostas dos entrevistados conduziria a uma indefinição, pois os destinatários da educação – alunos e pais – opinam que a educação no Ranulpho é boa; os que a ministram – gestores e professores – opinam que a educação melhorou e pode melhorar mais, mas não chegam a afirmar que seja de boa qualidade. Quanto aos funcionários, se se tratasse de jogo no qual lhes coubesse o papel de desempate, não conseguiriam ser mais neutros do que o foram, mesmo desconhecendo as posições dos demais e, evidentemente, não estando em questão o desempate de opinião, pois, para um a educação é boa; para outro, deixa a desejar e, para um terceiro, é boa, mas pode melhorar.

Como os educadores são profissionais da educação, seria possível afirmar que estão em melhores condições para avaliar-lhe a qualidade, mas, também, eles, como se viu, não se posicionam assertivamente sobre a questão e, mesmo, manifestam certa perplexidade:

Então, eu não vejo que está tendo um sucesso a educação hoje. Há uns quinze anos atrás a maioria dos professores desta escola não tinha uma graduação, ou estavam graduando ou só o curso do magistério. Hoje, todos têm, colegas, estou dizendo, têm mestrado, todos têm uma pós-graduação, quase todos, mas o ensino parece que não está caminhando. Aí, a minha pergunta e de vários colegas: o que está havendo? Onde que está o erro, se é que é um erro? O que é que está passando? O que é que a gente está deixando escapar? (Professor-5, p. 5).

Acresça-se que, em contextos no quais a questão sobre a qualidade não estava diretamente em foco, houve observações e pronunciamentos que ajudam a formular um juízo sobre a qualidade da educação ministrada no Ranulpho. Primeiro os depoimentos:

Então, a gente viu que nesse primeiro bimestre o aluno estava baixo, o nível deles estava muito baixo, nas operações. Na minha área de Matemática, eles estavam com dificuldades nas operações; um sabia somar, outra já não sabia; outro sabia subtrair, outro já não; multiplicar, não estava conseguindo fazer porque não sabe tabuada. Então, foi a questão... estava fraco mesmo. (Professor-1, p. 9; presumivelmente, os alunos a que se refere estariam na 5ª série, pois ministra aulas dessa série em diante);

Onde os alunos, ideal mesmo, viessem e aprendessem, realmente, fizessem o vestibular numa federal e passassem. (Gestor-3, p. 10).

Então, eles dedicam quase nada de estudo em casa. Eu já dei aula em escola particular, junto. Um horário na escola pública, outro na escola particular. Na particular, eu era a mesma professora, com o mesmo empenho de ensinar. [...] Então, eu via a diferença. O meu aluno da escola particular, o pai, talvez, por pagar a escola, ele exigia mais do filho, ele cobrava. (Professora-4, p. 5).

No aspecto observado, na fase em que estava realizando as observações na escola, no final de 2004, uma professora narrou-me que havia, na escola, um aluno com aproveitamento e interesse acima da média e que, no ano seguinte, faria a quinta série. Segundo a professora era um desperdício deixar o aluno na escola; estava interessada na intermediação de um desconto numa escola particular, com conceito de excelência, da qual eu fora diretor. Uma vez que os pais não tinham condições financeiras, ela mesma, professora, pagaria, do próprio bolso, o restante da mensalidade. E, finalmente, embora não haja dados específicos sobre a escola Ranulpho, ou mesmo sobre os estudantes de Cuiabá, não é novidade que o SAEB¹², ano a ano, vem apontando a baixa qualidade¹³ de aprendizagem dos estudantes da escola básica, com sensível diferença entre alunos da escola pública e particular¹⁴.

Amparado nas diferentes opiniões, nas proposições dos professores, na observação realizada e com ilações do SAEB, seria possível afirmar que, no que se refere à educação: de uma maneira geral, gestores e professores da escola pública operam com dois patamares de qualidade:

¹² Saeb – Sistema de Avaliação do Ensino Básico

¹³ Reportagem de A Gazeta, o maior jornal de Cuiabá, aponta na mesma direção: “De 36 alunos que cursam a 4ª série de uma escola municipal de Cuiabá, apenas dois acertaram três operações de Matemática aplicadas pela professora ‘de surpresa’ a pedido do jornal A Gazeta. Onze acertaram apenas uma das três, outros 11 acertaram duas e 12 estudantes, o equivalente a um terço dos alunos, erraram todas. É preciso destacar que o teste feito a pedido de Gazeta não tem valor científico, mas serve como parâmetro para mostrar a dificuldade que os alunos têm de absorver o conteúdo da série que eles cursam e que já foi ensinado em sala de aula, uma das exigências da equipe de reportagem à professora que escolheu as operações.” EDITORIA Executiva. Resultado de teste é preocupante. **A Gazeta**. Cuiabá, 30 out. 2005. Caderno B, 3B.

¹⁴ Não se trata de opor a pretensa qualidade da escola particular à suposta ineficiência da escola pública, pois a diferença talvez tenha causa mais amplas na diferença de classes sociais dos alunos que freqüentam uma e outra e, por outro lado, há boas escolas públicas e escolas particulares sofríveis.

o das boas escolas particulares, inalcançável para a maior parte da população e a menor qualidade das outras escolas, entre as quais a maior parte das públicas. Provavelmente, não se trata de concordar com essa situação, mas de constatá-la e, no momento, ainda não ter condições para alterá-la. Nesse contexto, o que resta a esses educadores? Uma vez que não lhes são dadas condições estruturais para construir uma boa escola, constroem a melhor possível, embora fosse desejável que tivessem uma aposta de futuro, o que, de fato, a escola pesquisada não tem.

Nesta situação, a gestão democrática ainda não é democratizante, pois continua impotente ante a tradição escolar brasileira: uma escola pobre e ruim para pobres e uma escola rica e de boa qualidade para as elites. A decorrência, no nível social, é o pouco avanço da democracia social no sentido de fazer vigir os direitos sociais a todos os cidadãos, apesar da relativa consistência da democracia política que assegura, entre nós, a democracia procedimental. Mas, qual o futuro de uma democracia que, via de regra, vangloria-se de elaborar as melhores leis do mundo e, ao mesmo tempo, omite-se na implementação das mesmas? Será o futuro dos egressos de escolas com gestão democrática formal perpetuar a república democrática de papel, na impossibilidade da democracia substancial?

Concluindo, se a democracia mais que sistema é forma de resistência, há que se reconhecer que a gestão democrática no Ranulpho resistiu ao caminho fácil de práticas democráticas de faz de conta, o que a faz ser apontada como bem sucedida no sistema municipal de ensino e, possivelmente, ser referência a outras escolas de Cuiabá pela relativa solidez das práticas democráticas que proporciona. Mas, como reconhecem pais que nela matriculam seus filhos e seus próprios educadores, é preciso avançar na realização da educação de qualidade, sobretudo com relação ao que da escola esperam os que a freqüentam: que seja lugar em que se criem condições ótimas para o aluno apreender os códigos culturais que lhe permitirão, como *cidadão educado*, além da participação efetiva na sociedade do conhecimento que caracteriza este início de século, contribuir para consolidar a sociedade democrática de direito e de fato.

Da democracia inexistente à democracia insuficiente

No Brasil, as raízes práticas e teóricas da administração escolar estão plantadas na terceira década do século XX. A reforma João Luís Alves, em 1925, criou órgãos federais de administração da educação (Machado, 2001), deslançando tríplice exigência: preenchimento de cargos, formação de administradores (criaram-se cadeiras de administração em faculdades) e elaboração de conteúdos para ministrar as aulas. Após tentativas iniciais de elaboração de um *corpus* teórico próprio, afigurou-se caminho mais fácil: adaptar, embora com discordâncias de alguns educadores, à administração da educação, a teoria da administração científica, com matiz fayolista/taylorista e concebida para a eficiência das relações produtivas. Em meados do século, a vertente adaptacionista triunfou sobre a oposição que se lhe fazia, constituindo-se em *tradição afortunada*.

Ao final da década de 60, a administração da educação ganha status de profissão regulamentada, nas ocupações de administrador e supervisor escolares. São esses profissionais, formados, preponderantemente, nas concepções da tradição afortunada e nos moldes da racionalidade técnica, que presidirão, até o início da década de 90, as idas e vindas da educação escolar, tanto no amplo âmbito dos sistemas escolares, quanto na especificidade das escolas. Esta prática ainda é pouco investigada.

No transcurso da década de 80, a tradição afortunada sofreu críticas vigorosas de autores de extração marxista, os quais, fundamentalmente, postularam que a administração científica é uma teorização das relações do trabalho material, enquanto que o trabalho de educar, por ser não-material, impediria que a ele se aplique, a não ser grosseiramente, as teorias da administração científica. Essa crítica geral foi, aos poucos, particularizada para todas as relações do trabalho educativo, tanto no âmbito do sistema escolar, quanto da escola,

em particular. Para além da crítica teórica, o que se pode depreender da aproximação bibliográfica realizada é que o modelo da administração científica aplicada à educação, no Brasil, além de fragmentar o trabalho escolar e gerar mastodôntico sistema burocrático, foi duplamente ineficiente: não logrou e, talvez, sequer se tenha proposto, realizar a universalização da educação, e, na unidade de produção – a escola – caracterizou-se pela baixa produtividade, com as reprovações e desistências, não raro, superando as aprovações.

Os anos 1980, já marcados pela difusa sensação de que o modelo político de exceção se esgotara, assistem ao abalo das práticas autoritárias tanto no sistema escolar, de modo geral, quanto nas unidades escolares. No bojo dos movimentos de redemocratização do país e à luz da proposta socialista de que a democratização deveria passar pela universalização da educação e por relações humanizantes dentro da escola, aninham-se as raízes teóricas e práticas da gestão democrática da educação.

Desde então, *administração* e *gestão* têm sido utilizadas como conceitos sinônimos, complementares ou mutuamente excludentes. Este trabalho propôs a complementaridade entre ambos, mas, como a administração enraíza-se no autoritarismo discricionário e a gestão na autoridade colegiada, esta última alinha-se de forma mais adequada aos fins da educação – a humanização – e, em consequência deve ser preferida para orientar as relações de poder na escola. Se se desejar especificar, o que, por vezes, mais atrapalha do que ajuda, as atividades de implementação, verificação e controle evocam mais a administração e as atividades de planejamento, organização, direção e coordenação, por suas características políticas, evocam mais a gestão que, no entanto, não é eficaz sem implementação, verificação e controle; ou seja, o gestor não dispensa o administrador ou, ao menos, a função da administração.

No contexto das rupturas da década de 1980 e, contraditoriamente, de forma autocrática (via utilização de decreto), impôs-se a gestão democrática às escolas da rede

municipal de Cuiabá. De acordo com a compreensão da época, a democratização ocorreria através da universalização do acesso e permanência da população escolarizável na escola, a qual, por sua vez, deveria ser gerida pela comunidade escolar, mediante dois instrumentos: a constituição dos CEC e a eleição para diretores. Por conveniência, denomino a esse período de protodemocracia para diferenciá-lo do período posterior a 1993, comumente nomeado de gestão democrática, dado que leis aprovadas pela Câmara Municipal a estatuem.

Algumas inferências são evidentes ao se paralelizar a gestão democrática com a protodemocracia, que não superou três anos de existência. Relaciono as mais expressivas:

- O aspecto legal foi o calcanhar de Aquiles da protodemocracia, porquanto alicerçada em decreto, foi revogada com facilidade pelo sucessor do prefeito que a implantara. A gestão democrática, ao contrário, tinha a ampará-la a primeira lei da gestão democrática, aprovada pela Câmara Municipal e sancionada pelo Prefeito, como resultado de projeto do executivo municipal, antecipando-se à LDBEN, porém com amparo na Constituição Federal. Após a promulgação da LDBEN, ante a necessidade de adequação à lei maior, a lei local foi revista com ampla participação de representantes de todas as escolas municipais e, aprovada na íntegra pela Câmara Municipal, foi sancionada pelo Prefeito. É conhecida como a (segunda) lei de gestão democrática. A lei é, intrinsecamente, mais democrática do que o decreto e, no caso da segunda lei de gestão democrática, é formalmente “mais democrática” também por contar com ampla participação popular na sua formulação.
- Ao tempo da protodemocracia as práticas políticas opunham-se às novas idéias sobre gestão e, mesmo no seio da rede municipal, o número de seus defensores não se estendia muito além dos círculos dirigentes da SME e da Associação de Professores, o que explica a elisão do processo com o retorno à sede municipal do partido que, então, representava os

ideais mais conservadores e autoritários. A investigação do apoio à gestão democrática não foi objeto da pesquisa, portanto nada é possível afirmar sobre sua existência ou não nos anos iniciais da primeira lei; atualmente, constata-se, contudo, a inexistência de oposições políticas formais à sua implementação. Ao contrário, o clima político e ideológico é favorável e, efetivamente, não há registros de intervenções autoritárias dos órgãos centrais do sistema escolar ou, mesmo, de políticos, na gestão da escola municipal cuiabana. Diversamente do ocorrido na protodemocracia, presentemente, no âmbito da unidade escolar, gestores, professores e funcionários administrativos com maior nível de formação se dizem comprometidos com a gestão democrática. Se, na protodemocracia, as associações de moradores de bairros entraram em atrito com a gestão das escolas, atualmente, essa é uma situação superada, porém atritos similares ocorrem entre os organismos de gestão da escola e o Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente, confirmação de que a democracia é processo ou um sistema que se transforma.

- Os estigmas mais expressivos do autoritarismo vigente, à época do início da protodemocracia, eram as taxas de repetência e desistência que, da primeira à quarta série, excediam as taxas de aprovação (nota 45 do Capítulo III). Embora um dos objetivos protodemocráticos fosse a universalização e manutenção da população escolarizável na escola, é de se supor que não realizou grandes avanços, pois as taxas de repetência somadas às de evasão, ainda em 1992, oscilavam, nas séries do ensino fundamental, entre 40 a 50% dos alunos matriculados. Se compararmos esses dados com os números atuais de aprovação e desistência, nas mesmas séries, que não atingem percentuais de dois dígitos, conclui-se que a democratização da educação fundamental, que se aproxima da universalização, realizou avanço gigantesco, ao menos sob o; ponto de vista quantitativo.
- Outro objetivo da protodemocracia era a democratização das relações de poder na escola, buscada através das eleições do CEC e de diretores. As duas eleições aconteceram, mas,

mesmo uma apreciação condescendente, concordaria que não houve alterações substantivas nas relações de poder, entre outros fatores, porque houve manipulações na eleição para os conselhos; porque os professores, eleitos diretores, passavam a exercer uma ação autoritária e, sobretudo, porque a experiência não pôde amadurecer, visto que, tal qual fora imposta, foi supressa. Na gestão democrática, na escola pesquisada, ao contrário, as relações de poder foram significativamente alteradas, quer pela gestão colegiada realizada pela equipe de gestão, quer pela ampla participação dos professores nas decisões que envolvem a vida da escola e, ainda, pelo funcionamento regular do CEC, embora, para este, ainda não ocorram eleições efetivas para a indicação dos representantes de pais, professores e funcionários, uma vez que não há candidaturas. E, ainda, as exigências dos organismos centrais de que haja aprovação do CEC para a solicitação de recursos, para a prestação de contas do repasse de verbas e para a aceitação de diversos relatórios contribuíram para que o CEC se fortalecesse como organismo importante ao funcionamento da escola.

- É verdade que a protodemocracia foi mal sucedida, inclusive pela brevidade do processo, na democratização da escola, mas, mesmo por veredas tortuosas, semeou, entre os professores e, provavelmente, alguns pais e alunos, a idéia de que a democracia acontece através da participação. Acresça-se que a protodemocracia, nas suas falhas, foi educativa. Aprendeu-se, principalmente, que legislação e eleições não garantem a democracia, embora sejam seus suportes indispensáveis; aprendeu-se que a democracia não é objeto que se dá ou se impõe, ela é processo que se constrói e se aperfeiçoa; aprendeu-se que, isoladamente, nenhum instrumento democrático assegura a democracia. A gestão democrática, inclusive porque já supera um decênio, colheu os frutos da primeira experiência e ampliou a sementeira, pois, agora, embora gestores e professores sejam os mais comprometidos com os ideais da gestão democrática, o conceito já não é estranho a

alunos, pais e funcionários. Além do mais, é evidente que a forma atual de gestão das escolas avançou com relação à forma de gestão da década de 80, entre outras coisas, porque é colegiada, mas, sobretudo, porque não há mais quem atribua ao diretor o poder de sobre tudo dispor. Nas palavras de uma aluna, a lei não lho permite (Aluno-3, p. 3). Pode parecer insignificante, mas quando um aluno do ensino fundamental reconhece que a autoridade máxima da sua instituição, tal como ele, aluno, deve agir ao resguardo da lei e se se compara essa atitude à atitude de alunos da década de 80, nota-se que o autoritarismo sofreu um abalo sísmico.

A implementação da gestão democrática nesse decurso pouco superior a um decênio realizou-se sob os auspícios de duas leis, com objetivos muitos próximos, pois a primeira instituiu a gestão democrática e deu outras providências; a segunda, dispõe sobre a instituição da gestão democrática e dá outras providências. Paralelizar ambas as leis, permite algumas conclusões, das quais, atendo-me às mais proeminentes.

— O princípio da alternância no exercício do poder, ausente na primeira lei, está presente na segunda através da permissão de uma única reeleição sucessiva que, anteriormente, não estava limitada. Os conselhos populares, uma típica estrutura socialista de governo, eram dois na primeira lei; são cinco na segunda. Apesar de haver criado apenas três, a atual lei de gestão democrática considerou a todos como objetos de sua atribuição legislativa. Ao retirar do âmbito da Secretaria Municipal de Educação a competência de nomeação do Secretário e Coordenadores e consigná-la aos educadores de cada escola, a segunda lei supera a primeira na descentralização, que, no entanto, tem o seu aspecto mais relevante na atribuição à Assembléia Geral Comunitária da competência para aprovar o Projeto Político Pedagógico da própria escola, ao invés de o remeter à aprovação dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

- A atual lei de gestão democrática não avança, com relação à primeira, ao legislar sobre o papel do diretor, pois, numa clara concessão às concepções administrativas, e com inegável incoerência, propõe à comunidade que eleja um gestor e, pelos dispositivos legais, o transmuta em administrador, negando-lhe as atribuições pedagógicas, que atribui exclusivamente ao coordenador.

- Enfim, uma afirmação e uma observação. A afirmação: a segunda lei amplia, com relação à primeira, a concepção de gestão democrática, tanto através de procedimentos descentralizantes, quanto pela ampliação do objeto da lei: antes a escola, agora o sistema municipal de educação (exceto a Secretaria Municipal de Educação). A observação: quer pela atribuição ao povo da faculdade de elaborar a lei, quer pela ampliação do número de conselhos populares, quer, ainda, por introduzir e, formalmente, conceder poder máximo sobre os destinos da comunidade escolar a mecanismos da democracia direta e também pela ampliação dos mecanismos de destituição dos eleitos, a segunda lei tem inegáveis traços socialistas.

Com as ressalvas de que a realidade é sempre mais rica do que as apreensões que dela fazemos e de que a lei, de certa forma, prescreve ideais, enquanto que as práticas sofrem o atrito da realidade, é possível paralelizar, em um pólo, o que estabelecem a lei de gestão democrática e a teorização reportada sobre democracia e, no outro pólo, as práticas efetivas da gestão democrática. Atenho-me, igualmente, às evidências mais relevantes.

- Não há liames orgânicos entre os indivíduos da escola ou, ao menos no que se refere à gestão, são liames muito tênues. Ou seja, não se pode falar com propriedade de *demos* ou, na expressão mais comum, não há uma *comunidade* escolar. Na verdade, a própria lei de gestão democrática refere-se a segmentos (estamentos relativamente incomunicáveis, na perspectiva de que não há migração de um para o outro) e, na prática, a gestão

democrática é importante para os “de cima” – gestores e professores – e pouco significativa para os “de baixo”, alunos, pais e funcionários, grupo este que, inclusive, passa por certa invisibilização no contexto da escola. Mesmo que a lei de gestão democrática acentue e possibilite a participação dos pais, no destino da escola, esta continua sendo um negócio de professores e gestores. Nessa perspectiva, a gestão democrática não solucionou um problema com o qual, há cerca de 20 anos já se defrontava a protodemocracia: a ausência dos pais, tanto em termos de presença, quanto de carência cultural e de compromisso com a educação aos valores. Como a participação é apontada como axial à melhoria da qualidade da escola, duas décadas de convivência com o problema denota incompetência, descaso ou ambos. A pouca participação dos pais, na escola, é, também, um campo aberto à pesquisa.

— A lei de gestão democrática subtraiu, ao diretor, a plenipotência de palavra, de projeto e de ação na escola e, efetivamente, essa parece ser uma figura esmaecida pelas práticas democráticas em curso, mas nem todos os organismos criados pela lei de gestão democrática para descentralizar o exercício do poder na escola têm vigência efetiva. A Assembléia Geral Comunitária, que seria o órgão máximo de decisão, ainda não saiu do papel; o Conselho Escolar Comunitário funciona, porém a sua constituição se faz mais por indicação do que através das eleições previstas pela lei. A Equipe Gestora, embora mereçam críticas os processos de sua constituição, tem funcionado como órgão efetivo de direção colegiada, embora, no caso da escola pesquisada, a atuação do Secretário seja menos efetiva na constituição da colegialidade e conviria investigar se se trata de uma limitação funcional e, nesse caso isso estaria presente em todas as escolas ou se se deve a características pessoais e, nesse caso, essa participação menor dar-se-ia em algumas escolas e em outras não.

— A gestão democrática, de acordo com a lei, se viabiliza através de três autonomias:

pedagógica, financeira e administrativa. Excetuando a imposição da escola ciclada, entendida como progressão continuada, dentro do ciclo, e confundida com aprovação sem aprendizagem e que ainda não foi bem assimilada por professores, pais e alunos (portanto, um campo aberto à urgência da pesquisa), a gestão democrática logrou grandes avanços na autonomia pedagógica. São sinais desse avanço: os projetos de estudo, organizados interdisciplinarmente, com abandono das ditaduras do livro didático, dos mínimos curriculares ou da organização didática a partir de conteúdo a ser formalmente cumprido; e, ainda um sinal de avanço, as salas-ambiente para cada disciplina e as aulas geminadas que superam a tradicional fragmentação do horário que, a cada 50 minutos, propõe ao aluno que abra, na construção do conhecimento, um escaninho diferente para armazenar informações de diferentes disciplinas. A autonomia financeira realiza-se dentro de faixa muito estreita, tanto pela escassez de recursos com que a escola pode contar, quanto pelas minúcias das rubricas que acompanham os repasses de recurso, as quais, quase sempre, revelam-se como irracionais, quando vistas a partir das necessidades locais e, ainda, sobretudo, pelas diretrizes do PDE que, subliminarmente, impõem a ideologia única. A autonomia administrativa, por sua vez, é o campo no qual menos avanços foram realizados, uma vez que a escola não tem nenhuma autonomia sobre a administração do corpo docente ou administrativo, a não ser para colocá-los à disposição da SME.

- Dos substantivos fins da democracia, é possível que o princípio da igualdade jamais se realize de maneira satisfatória, com possível exceção das escolas com gestão democrática direta, dado que, na atual organização das escolas públicas ditas comuns, a diferenciação entre segmentos, com a conseqüente justificação das desigualdades, parece ser algo insuperável. Sob esse aspecto, a gestão democrática necessita, continuamente, questionar-se sobre suas possibilidades efetivas de educar para a igualdade democrática e, ao mesmo tempo, implementar relações desiguais; questionamento esse não constatado na escola

pesquisada. Com relação à liberdade, o outro princípio-fim da democracia, os avanços foram significativos e, se alguma ameaça existe, na opinião dos entrevistados, consistiria na confusão de liberdade com anomia, o que seria deletério para a gestão democrática. Porém, na escola pesquisada, essa possibilidade refere-se a ocorrências isoladas e não chega sequer a situar-se no horizonte de possíveis ameaças à continuidade da gestão democrática.

- Em relação às eleições, por muitos designadas como momento maior da democracia, a gestão democrática depara-se com um possível dilema. Por enquanto, as candidaturas únicas são as mais frequentes e, evidentemente, o ponto de vista único pouco contribui para a discussão de idéias, para o avanço da democracia e, se se tornarem uma constante, podem esvaziar irremediavelmente os mecanismos eletivos. Por outro lado, as candidaturas múltiplas tendem a copiar as eleições políticas, inclusive na proliferação de promessas quiméricas e ações clientelistas. Mas, sobretudo, ao introduzirem o antagonismo nas relações educativas, costumam gerar situações irreconciliáveis entre colegas, o que induz os derrotados a se afastarem da escola. Ora, essas situações e a subjacente incapacidade de respeito à diferença, presente na última situação, igualmente pouco contribuem para o fortalecimento da democracia e da própria gestão. É verdade que sem eleições, é difícil afirmar a existência da gestão democrática, mas, por outro ângulo, justificam-se processos democráticos que conduzem educadores ao ostracismo? Os socialismos reais, erigidos sobre as sepulturas dos oponentes, deram uma resposta positiva à questão. Nas democracias formais, a alternância no poder, tem relativizado os traumas dos perdedores. Nas escolas, aparentemente, os educadores ao manifestarem, na prática, preferência pela candidatura única, têm preferido o avanço mais vagaroso dos processos democráticos a situações potencialmente dolorosas aos que propõem suas candidaturas. No entanto, sendo a política um campo de antagônicos e a educação um campo de *com-vencimento*, o dilema persiste.

- No que se relaciona à representatividade, há duas fragilidades. Primeira, várias das eleições prescritas para a composição do CEC não são realizadas; os cargos acabam preenchidos por pessoas não eleitas, o que facilita o direcionamento na constituição desse importante órgão para a gestão democrática. A segunda fragilidade refere-se a um pressuposto teórico, pois se cada grupo – professores, pais e funcionários – faz uma eleição para indicar seus representantes, os eleitos deveriam representar os interesses desses segmentos, o que exigiria mandato vinculado, ou seja, quem não mais representasse os interesses do segmento deveria ser substituído. Na verdade, essa questão teórica, passa longe da prática, pois, por um lado os grupos não são suficientemente articulados para acompanhar a ação de seus representantes e, por vezes, sequer chegam a elegê-los; por outro lado, os participantes do CEC, de uma maneira geral, tentam representar os interesses gerais da escola e não dos grupos que representam, o que suporia que fossem eleitos por todos e não apenas por seus grupos. No entanto, como costuma ocorrer nas eleições políticas, os eleitores não acompanham a atuação dos eleitos e, assim, a última fragilidade é, por enquanto, puramente teórica.
- Quanto a quem delibera e decide, a gestão democrática ampliou, com relação à protodemocracia, o número dos envolvidos nessas ações e pode-se considerar que expressam com consistência a proposição da lei da gestão democrática, por outro lado, como a autonomia pedagógica da escola realizou grande avanço, o que também acontece, embora em menor escala, com a autonomia financeira, é possível afirmar que as matérias sobre as quais, atualmente, a escola decide são, igualmente, mais amplas do que o campo de decisão da escola autoritária ou da protodemocrática. Entre outras conseqüências, esta situação diminuiu a atribuição de culpa pelo mau estado das coisas da educação ao sistema e, conexamente, gerou maior senso de responsabilidade dos trabalhadores em educação pelas coisas da escola e do educar.

É intrínseco à cultura humana o desejo de aperfeiçoar as próprias ações – é isso que explica o desenvolvimento cultural e social – e é, igualmente, característica exclusiva do ser humano o desejo de que o porvir seja melhor do que o aqui e agora – é isso que explica que o indivíduo e as instituições planejem. Há, pois, a possibilidade de paralelizar a escola que se tem mas que não se deseja com a escola que não se tem mas se quer, tanto sob o aspecto da qualidade desejada, quanto da visão de futuro. Ressalto as inferências mais evidentes.

— A democracia procedimental, com a democratização da gestão nas unidades escolares é um avanço democrático significativo. Sob esse aspecto, a sociedade cuiabana e também a brasileira, como um todo, é, hoje, formalmente, mais democrática do que na década de 80 ou início da década de 90 do século passado. Porém, se se pensar na democracia substancial, entendendo-a como extensão efetiva dos direitos sociais a todos os cidadãos, e entre esses, em particular, o direito à educação de qualidade, há que se concluir que os avanços foram inexpressivos. De certa forma, há um círculo vicioso: a escola não forma o cidadão educado, o qual não acompanha os seus representantes políticos, que, por sua vez, não priorizam a extensão dos direitos sociais, o que leva à imposição de condições inadequadas de trabalho aos professores e a escolas mal equipadas que não conseguem formar o cidadão educado. Assim, o cidadão educado, velha promessa das democracias modernas, permanece mero discurso político, como o denota a apatia da população com relação à política. Um dos sinais de que a escola, de uma maneira geral, não forma o cidadão ativo é o esquecimento, pela maior parte dos eleitores, do candidato ao legislativo no qual votou, o que faz com que os representantes se desobriguem de representar seus eleitores.

— Quanto à qualidade da educação, diferencia-se a “educação de casa” que teria com principal finalidade educar aos valores e a “educação da escola” que teria como principal finalidade criar condições para que os alunos se apropriem do saber histórica e

socialmente construídos. Com relação à educação de casa há a difusa opinião de que, atualmente, é menos bem sucedida do que no passado. Com relação à educação da escola, concorda-se que melhorou, mas não o suficiente, pois, tacitamente, admite-se que há dois níveis de escola: as boas, para as classes melhor aquinhoadas e as menos boas, para as demais classes. Às escolas públicas, em geral, como se depreende da escola pesquisada, resta lutar para serem melhores entre as de segunda classe.

— Fatores diversos contribuem para a insuficiência da qualidade da educação, entre os quais, são mais destacados: a compreensão deficiente da organização didática dos ciclos que acaba induzindo à promoção sem aprendizagem; as condições inadequadas de ensino, sobretudo em razão de os professores serem contratados por apenas um turno, o que os obriga a completar a jornada de trabalho em outra escola ou, até mesmo, acrescer uma terceira jornada na luta por melhores condições de vida e, ainda, a ausência de perspectiva para o aluno: “professor, o que vou fazer com o estudo?” Por outro lado, uma dos princípios mais básicos da administração afirma: “é possível, mensurar? Então é possível administrar”. Pois bem, a gestão relegou a função administrativa a segundo plano, e, então, ainda hoje, como ontem já advertia Anísio Teixeira, administra-se com base no senso comum. A ausência de formação para a gestão, a inexistência da avaliação do uso dos recursos da escola, a ausência de retorno a professores e funcionários da avaliação que realizam são indícios de que não há preocupação consistente com a utilização racional dos recursos (materiais e humanos) para a realização dos fins da escola. Ou seja, a gestão democrática, como já o fazia a administração autoritária, não avançou na qualidade da administração da escola.

— O Projeto Educativo é o meio mais eficaz de que dispõe a escola para deixar de ser o que é, mas não gostaria de ser para ser o que não é, mas gostaria de ser. O Projeto, no entanto, não é referencial para as grandes ou pequenas decisões da escola, pois é pouquíssimo

lembrado. Para agravar a situação, a escola apóia-se em opções teóricas conflitantes: a socialista, que subjaz ao marco referencial do projeto educativo e a liberal que sustenta o planejamento estratégico utilizado para a programação. Provavelmente, essa é uma das razões pela qual o projeto educativo é pouco mais do que retórica, razão para a inexistência de um ideal de escola por todos compartilhado. Por tudo isso, o horizonte da escola não transcende o final do ano letivo, o que a faz repetir-se no ano seguinte, na sua pouca qualidade com vistas à formação do cidadão educado, com conhecimento suficientemente sólido que lhe permita agir com autonomia – auferindo os bens e contribuindo para a transformação – na sociedade do conhecimento.

Enfim, as quatro camadas de paralelizações efetuadas evidenciam que a gestão democrática da escola configura-se, até o presente, como o percurso da democracia inexistente à democracia insuficiente. A gestão democrática não logrou, até agora, fazer avançar a democracia substancial. A gestão democrática não logrou, até agora, realizar a educação de qualidade. A gestão democrática não enseja, até agora, que se sonhe com um futuro promissor para a escola. Apesar disso, alicerça-me a crença de que é uma forma de resistência, pelo comprometimento que suscita, ao descaso tradicional com que os organismos políticos ou órgãos centrais da educação se reportam às unidades escolares, sobretudo as que atendem aos filhos dos que menos têm vez e voz na sociedade brasileira. Se é verdade que a democracia não foi criada para elevar os melhores ao governo, mas para impedir que os piores nele se perpetuem, talvez, similarmente, a gestão democrática não se destine à construção da melhor escola, mas a resistir à perenização da escola ruim.

Referências

- ALONSO, M. A gestão/administração educacional no contexto da atualidade. In: VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B. de; ALONSO, M. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp. 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2000
- APPLE, M.; BEANE, J. (Orgs.). **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ACQUAVIVA, M. C. **Dicionário jurídico brasileiro Acquaviva**. 11. ed. (ampl., rev., atual.). São Paulo: Jurídica Brasileira, 2000.
- ARAÚJO, J. F. de. **Gestão democrática nas escolas municipais de Cuiabá - MT: a perspectiva de lideranças governamentais e sindicais (1986 -1988)**. 2001. 133 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá, 2001.
- AZEVEDO, I. B. de. **O prazer da produção científica**. 7. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, [1995?].
- BERALDI, M. J. **A produção do programa de pós-graduação em educação da UNESP/Marília na área de administração de educação (1991-2000)**. 2003. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2003.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOVERO, M. **Contra o governo dos piores: uma gramática da democracia**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BURTON, E. Gesta romanorum. In: **The Catholic encyclopedia**. New York: Online edition, 2003. Disponível em: <www.newadvent.org/cathen/06539b.htm>. Acessado em: 17 fev. 2004. v. VI.
- CÂMARA MUNICIPAL DE CUIABÁ. Lei Orgânica do Município de Cuiabá, de 5 de abril de 1990. Disponível em: <<http://www.camaracba.mt.gov.br/leicbai.htm>>. Acesso em: 16 set. 2004.
- CONSELHO DOS REITORES DAS UNVIERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS. **UnibliWEB**. Disponível em: <www.cruesp.bc.unicamp.br>. Acesso em 8 fev. 2004.

CORREA, D. S. **Escola e mudança**: um olhar sobre a escola submetida a processos de reformas instituídas. 2000. 204 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2000.

COSTA, C. República de crianças. **Educação**, Ano 6, n. 72, abr, 2003. São Paulo, p. 38-43.

COTE, J. **Re: question**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <delarim@unirodon.br> em 23 abr. 2003.

CUIABÁ, Prefeitura Municipal de. Decreto n. 2.774, de 5 de julho de 1993. Institui o programa de gestão da qualidade total na escola – programa Pró-qualidade, a ser implantado nas unidades públicas municipais de Cuiabá. In: _____. **Educação**: legislação atual. Cuiabá: [s.n.], 1997, p. 382-383.

_____. Lei nº 3.201, de 10 de novembro de 1993. Institui a gestão democrática do ensino na rede pública municipal de Cuiabá e dá outras providências. In: _____. **Educação**: legislação atual. Cuiabá: [s.n.], 1997, p. 365-376.

_____. Lei nº 4.120, de 16 de novembro de 2001. Dispõe sobre a instituição da gestão democrática na rede municipal de ensino de Cuiabá e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camaracba.mt.gov.br/2001/lei4120.htm>>. Acesso em: 16 set. 2004.

_____. Lei nº 4.130, de 3 de dezembro de 2001. Dispõe sobre o conselho escolar comunitário e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camaracba.mt.gov.br/2001/lei4130.htm>>. Acesso em: 16 set. 2004.

_____. Lei nº 4.131, de 3 de dezembro de 2001. Dispõe sobre o conselho municipal de educação dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camaracba.mt.gov.br/2001/lei4130.htm>>. Acesso em: 16 set. 2004.

_____. Lei nº 4.559, de 5 de abril de 2004. Modifica o artigo 50, da Lei 4.120 de 16 de novembro de 2001 que institui a gestão democrática na rede municipal de ensino de Cuiabá e dá outras providências.. Disponível em: <<http://www.camaracba.mt.gov.br/2004/lei4559.htm>>. Acesso em: 16 set. 2004.

_____. INSTITUTO de Pesquisa e Desenvolvimento Urbano. **Perfil Socioeconômico de Cuiabá**. Cuiabá: IPDU/AS&M/Central de Texto, 2004. (Vol. II).

_____. SME; EMEB PROF. RANULPHO PAES DE BARROS. **Projeto Educativo**: campus de investigação e conhecimento. Cuiabá: (Mimeo.), 2004.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

DIAS, J. A. Gestão da Escola. In: MENESES, J. G. de C. **Estrutura e funcionamento da educação básica – leituras**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1988, p. 268 – 282.

EUCLIDES, M. L. **Orientação em normalização documentária**: apresentação de trabalhos acadêmicos. Marília: UNESP (Biblioteca), 2005. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/biblioteca/doc/trabalhos_academicos.ppt>. Acesso: 3 set. 2005

_____. **Orientação em normalização documentária:** apresentação de citações em documentos. Marília: UNESP (Biblioteca), 2005. Disponível em:
<<http://www.marilia.unesp.br/biblioteca/doc/citacoes.ppt>>. Acesso: 3 set. 2005

FAVIERI, C. Crianças vermelhas se manifestam: “Nenê té papá!”. **O Jornal**, Curitiba, mai. 1978, p. 22-26.

FERNANDES BUEY, F. **Ética y filosofía política**. Barcelona: Bellaterra, 2000.

FERREIRA, D. **As ações administrativas nas organizações escolares:** fundamentos e influências. 1992. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 1992.

FERREIRA, A. F. **Diretor de escola:** autonomia e democratização. 1998. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 1998.

FERREIRA, A. A.; REIS, A. C. F.; PEREIRA, M. I. **Gestão empresarial:** de Taylor aos nossos dias – evolução e tendências da moderna administração de empresas. 3. tiragem. São Paulo: Pioneira, 1999.

FREITAS, H.; JANISSEK, R. **Análise léxica e análise de conteúdo:** técnicas complementares, seqüenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos. Porto Alegre: Sphinx : Sagra Luzzatto, 2000.

FREITAS, K. S. de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto:** gestão escolar e formação de gestores, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 9 set. 2002.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GESTÃO democrática escolar – participar, decidir e construir um novo tempo: estudo para reformulação da lei de gestão democrática de Cuiabá. Cuiabá: [s.n.], 2001.

GORZ, A. (Org.). **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

GUIMARÃES, A. M. Verbete Autogestão. In: **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: 1998, p. 23-24.

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola:** artes e ofícios da participação coletiva. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE. **Sistema IBGE de recuperação automática - SIDRA**. Disponível em:
<<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda>>. Acesso em: 12 mar. 2004.

INEP. **Estatísticas da educação básica**. Disponível em:
<www.dataescolabrasil.inep.gov.br>. Acesso em: 7 out. 2004.

LEITE, I. **Jornal da Ciência**: órgão da Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência. 7 out. 2003. Disponível em: < www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=13359>. Acesso em: 7 out. 2003. (JC e-mail 2380).

LIMA, M. R. C. de. **Administração da educação no Brasil na década de 1990**: entre a competitividade e a humanização. 2002. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2002.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**: gestão escolar e formação de gestores, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 9 set. 2002.

MAIA, G. Z. A. **Gestão escolar**: implicações para um ensino de qualidade. 2000. 211 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2000.

_____. **As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil**. 2004. 195 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2004.

MACHADO, L. M. **Administração da educação em Anísio Teixeira**: realismo e utopismo. 2001. 185 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2001.

MAGALHÃES, H. P.; MALTA, C. P. T. **Dicionário jurídico**. 8. ed. (rev., atual.). Rio de Janeiro: Destaque, 1997.

MALDONADO, C. A. R. et al. **Gestão democrática**: uma proposta para Cuiabá. Cuiabá: Aguapé (FESMAT)/SME, 1993.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003.

_____. **A entrevista numa abordagem antropológica**. Marília: Unesp, 2003. 2 transparências, p&b, 21 cm x 29 cm.

MASCHIO, M. T. F. A busca da autonomia de alunos e da reflexividade de professores: ferramentas contidas na literatura. In: GOMES, D. M. **Novas visões sobre a supervisão**. Cuiabá: KCM, 2004, p. 51-79.

MATURANA, H., VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MAUÁ JUNIOR, R. O planejamento escolar como exercício de reflexividade. In: GOMES, D. M. **Novas visões sobre a supervisão**. Cuiabá: KCM, 2004, p. 113-128.

MESSAS, J. C. A. e. **Circuito gestão**: seus sentidos e implicações para a formação e as práticas dos profissionais de educação. 2002. 194 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2002.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1976.

NASPOLINI, A. M. Gestão escolar e formação de diretores: a experiência do Ceará. Em **Aberto**: gestão escolar e formação de gestores, Brasília, v. 17, n. 72, p. 141-145, fev./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 9 set. 2002.

OLIGER, L. Sedia gestatoria. In: **The Catholic encyclopedia**. New York: Online edition, 2003. Disponível em: <www.newadvent.org/cathen/13679a.htm>. Acesso em: 17 fev. 2004. v. XIII.

OLIVEIRA, A. A. S. A entrevista em educação especial: questões metodológicas. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003.

PAIVA, E. V.; PAIXÃO, L. P. O Pabae e a supervisão escolar. In: SILVA JUNIOR, C. A. da; RANGEL, M. (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1997. p. 37-57.

PARO, V. H. Administração de escolas de 1º e 2º graus e a natureza do processo de produção pedagógico. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 59, p. 27-31, nov. 1986.

_____. **Administração escolar**: introdução à crítica. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

QUAGLIO, P. **O papel dos agentes de supervisão**: da teoria à prática. 1989, 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo.

REIS, C. E. **Dimensão da autoridade**: um estudo sobre o papel do diretor de escola. 2000. 227 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2000.

RIBEIRO, D. S. **Para uma teoria da administração escolar no Brasil**: existe um modelo teórico? 2001. 252 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2001.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**: (1930/1973). 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

_____. Onze teses sobre educação e política. In: _____. **Escola e democracia**. 20. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados. 1988. p. 91-103.

_____. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: _____. **Demerval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994a, p. 243-286.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERETTI, C.; ZIBAS, D. M. L.; MOREIRA, F. (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 147-164.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Jardim Santa Isabel**: resgatando a memória. Cuiabá, (s.n.) 1995.

SENAC (Departamento Regional de Santa Catarina). **Filosofia da educação**. 2. ed. Florianópolis: Senac/DR/SC/NTE, 2001.

SILVA, M. A.; PINHEIRO, M. S. de F.; FREITAS, M. E. de. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos**: projetos de pesquisa, monografias, dissertações e teses. Uberlândia: EDUFU, 2000.

SILVA JUNIOR, C. A. da. **Supervisão da educação**: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: _____; RANGEL, M. (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2001. p. 91-109.

SINGER, H. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: Hucitec, 1997.

SOBRINHO, E. C. de. Gestor (Direito Processual Civil). In: FRANÇA, L. (Coord.). **Enciclopédia Saraiva do direito**. São Paulo: Saraiva, 1977, v. 40, p. 1 – 4.

SROUR, R. H. **Poder, cultura e ética nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TORRES, A.; GARSKE, L. M. N. Diretores de escola: o desacerto com a democracia. In: LÜCK, H. (Org.). **Em Aberto**: gestão escolar e formação de gestores. Brasília, v. 17, n. 72, p. 60-70, fev./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 9 set. 2002.

VALE, J. M. F. do et al. (Org.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002.

VIANA, H. M. **Pesquisa em educação** - a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, J. D. **Mecanismos e instrumentos de gestão democrática: acertos e desacertos**. Revista Educação Municipal. Brasília, Ano 14, n. 5, p. 75-78, ago. 2002 (UNDIME).

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-philosophicus**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

_____. **Investigações filosóficas**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).

WOODCOCK, G. **História das idéias e movimentos anarquistas**: a idéia. Porto Alegre: L&PM, 2002, v. 1

APÊNDICES

O montante de páginas que constituem os Apêndices é alto, razão pelo qual optei por incluí-los em CD (que se encontra anexo às teses impressas). A seguir, listo, os arquivos que constituem a pasta Apêndice no CD, para os quais utilizei nomes indicativos. Os apêndices B contêm as observações; os apêndices D, os roteiros das entrevistas; os apêndices E, as transcrições das entrevistas. Nos nomes de arquivos não utilizo os sinais diacríticos da língua portuguesa, razão pela qual, igualmente, não estão grafados na listagem abaixo.

Apendice A-Croqui da escola	Apendice E-05-Funcionario-4
Apendice B-01-Entrada de alunos	Apendice E-06-Funcionario-5
Apendice B-02-Entrada de alunos	Apendice E-07-Gestor-1
Apendice B-03-Entrada de alunos	Apendice E-08-Gestor-2
Apendice B-04-Entrada de alunos	Apendice E-09-Gestor-3
Apendice B-05-Entrada de alunos	Apendice E-10-Gestor-4
Apendice B-06-Entrada de alunos	Apendice E-11-Gestor-5
Apendice B-07-Proposta de governo	Apendice E-12-Mae-1
Apendice B-08-Proposta de governo	Apendice E-13-Mae-2
Apendice B-10-Divulgacao de votos	Apendice E-14-Mae-3
Apendice B-11-Reuniao do CEC	Apendice E-15-Professor-1
Apendice C-Acoes Verbais	Apendice E-16-Professor-2
Apendice D-1-Roteiro Pais	Apendice E-17-Professor-3
Apendice D-2-Roteiro Professores	Apendice E-18-Professor-4
Apendice D-3-Roteiro Funcionarios	Apendice E-19-Professor-5
Apendice D-4-Roteiro Alunos	Apendice E-20-Professor-6
Apendice D-5-Roteiro Gestores	Apendice E-21-Professor-7
Apendice E-01-Aluno-1	Apendice F-Vairaveis
Apendice E-02-Aluno-2	ApendiceG-AdministracaoXGestao
Apendice E-03-Aluno-3	ApendiceH-EducacaoSuperior-AdmXGest
Apendice E-04-Funcionario-1-2-3	

ANEXOS

O montante de páginas que constituem os Anexos é alto, razão pelo qual optei por incluí-los em CD, que acompanha apenas a versão impressa da tese. A seguir, listo, os arquivos que constituem a pasta Anexo no CD, para os quais utilizei nomes indicativos. Nos nomes de arquivos não utilizo os sinais diacríticos da língua portuguesa, razão pela qual, igualmente, na listagem não estão grafados abaixo. Nos anexos 10 e 11 foi acrescentado um “z” a fim de que, na pasta, permaneçam na seqüência numérica e não após o Anexo-1, classificação *default* dos arquivos no Windows.

Anexo-1 Projeto Educativo

Anexo-2 Escolas Oca e Oficina

Anexo-3 Decreto 2.774 – Sobre a qualidade total

Anexo-4 Lei 3.201 – Primeira Lei de Gestao Democratica

Anexo-5 Lei Organica – Sobre educacao

Anexo-6 Lei 4.120 – Minuta e Texto Legal

Anexo-7 Portaria N. 079-1

Anexo-9 Lei 4.130 – Minuta e Texto Legal

Anexoz-10 Lei 4.131 – Minuta e Texto Legal

Anexoz-11 Lei 4.559 – Modifica o Art. 50 da Lei 4.120