



Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico- Metodológicas
Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012

Eixo Temático 5 : Política e Gestão Educacional

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO AGRESTE DE PERNAMBUCO: PERFIS DOS/AS GESTORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CARUARU

Cleciara Alves de Arruda - UFPE

Resumo

O presente estudo se propôs a analisar os perfis de gestores/as de escola e de sistema de ensino, da Rede Municipal de Educação do município de Caruaru, no Agreste Pernambucano. Objetivando caracterizar a formação e vivências que os/as gestores/as tiveram para o exercício da gestão, bem como, examinar as percepções que possuem sobre as práticas que desenvolvem. Foram ouvidos/as nove dirigentes de escola e dois de sistema como amostragem da investigação. Os achados do estudo indicam que a formação e experiências por que passaram a maioria desses sujeitos, não contemplaram conhecimentos e vivências suficientes para o exercício da gestão efetivamente democrática da educação. Além disso, o modelo burocrático de gestão predomina nas práticas descritas pelos sujeitos e que alguns princípios do modelo de gerenciamento já começam a despontar nessas práticas. Há também, alguns indícios de práticas de gestão que resistem a esses modelos. Dessa forma, os elementos que serão apresentados neste texto, são de suma importância para definição de quais são os desafios postos ao processo de formação dos/das gestores/as em relação à aprendizagem de uma cultura pautada na ação participativa.

Palavras- chave: Gestão Democrática da Educação; Educação; Participação; Modelo Burocrático de Gestão.

Introdução

A gestão democrática da educação é hoje um dos temas prioritários para os estudiosos da educação brasileira, principalmente, quando discutem a questão da qualidade educacional e de um projeto societário que se pretende igualitário e inclusivo.

Os princípios da gestão democrática da educação são previstos na Constituição Federal de 1988, quando institui em seu Art.206, Inciso VI, a “democracia participativa” e o direito do povo de exercer o poder decisório através da Gestão Democrática do Ensino Público. Também são expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996, que utiliza os termos na forma desta lei, acrescentando a legislação dos sistemas de ensino como consta em seu terceiro artigo. Além disso, na Constituição do Estado de Pernambuco, que em seu Art.183, reafirma o caráter democrático das escolas públicas.

Estes princípios ainda são descumpridos nas ações dos/as gestores/as, o que é confirmado por pesquisas em torno da gestão educacional do agreste de Pernambuco, quando apontam que, os processos democráticos nas instituições educacionais enfrentam os seguintes constrangimentos: o financiamento e o planejamento das escolas são decididos unicamente pela equipe gestora das instituições escolares; os órgãos colegiados, quando funcionam, não atuam no sentido deliberativo e, geralmente, expressam o poder governamental ao invés do poder social, isto tanto no âmbito escolar quanto no âmbito de sistema (SANTOS & ARRUDA, 2008). Outras pesquisas desenvolvidas em disciplinas voltadas para a Gestão Educacional no Centro de Formação Docente do Agreste, ainda apontam que os/as gestores/as de escolas desconhecem a legislação da Educação Básica e as fontes de financiamento educacional e não dispuseram de uma formação que contemplasse conhecimentos sobre gestão democrática da educação.¹

Diante dessa realidade, levantamos a seguinte questão: Como se configuram os perfis dos/as dirigentes da educação do município de Caruaru no Agreste Pernambucano? Nessa direção, o estudo se propôs a analisar esses perfis e a partir desse objetivo central, buscou: caracterizar a formação e as experiências que possuem para o exercício da gestão, bem como examinar as percepções que possuem de suas próprias práticas.

Nosso estudo foi realizado nos anos de 2009 e 2010. Selecionamos a rede municipal de ensino de Caruaru como campo da pesquisa porque se constitui numa referência para a educação regional e seus/as gestores/as têm tido uma representatividade forte e contínua em organizações políticas de educação como na União de Dirigentes Municipais de Educação e no Conselho Estadual de Educação. Utilizando para a coleta de dados a entrevista semi-estruturada com (11) onze gestores (as), atuantes no espaço urbano, sendo (09) que atuavam nas instituições escolares e (02) dois que atuavam na gestão da Secretaria Municipal de Educação. Quanto à interpretação dos dados, utilizamos a análise de conteúdo temática (MINAYO, 2008). Submetemos os dados às seguintes categorias de análise: Gestão Democrática, Gestão Democrática da Educação, Participação, Modelo Burocrático de Gestão e Modelo Gerencial de Gestão.

1. Gestão Democrática da Educação: fundamentos e conceitos

¹ Estudo realizado na disciplina Legislação e Financiamento da Educação, 2008. Curso de Pedagogia - CAA-UFPE.

Estudo realizado na disciplina Gestão Escolar, 2009. Curso de Pedagogia - CAA-UFPE

A gestão democrática surge com a idéia de auto-gestão da sociedade. Tem sua origem nas teorias de origem marxista, e significa essencialmente, as decisões que um determinado grupo toma em relação à divisão igualitária das tarefas de trabalho, bem como na participação igual dos benefícios advindos da mesma.

Neste sentido, Bottmore (2001) destaca um conceito amplo de gestão social que significa a auto-gestão enquanto estrutura básica da sociedade socialista, na economia, na política e na cultura, na educação, isto é, em todos os domínios da vida pública. A tomada de decisões básicas está nas mãos dos conselhos de auto-gestão e das assembleias organizadas. Sendo assim, transcende o poder do Estado.

É nesta perspectiva que Castro (2007), concebe a democratização da gestão educacional, enquanto processo que requer a participação efetiva da sociedade na formulação, na avaliação, execução e fiscalização por meio de mecanismos institucionais.

A própria lei convoca a participação direta da comunidade na gestão escolar, em todos os níveis possíveis de participação (planejamento, acompanhamento, informação, deliberação) no processo educacional. Mas não basta a lei prescrever a Gestão Democrática, esta não se dá de forma espontânea ou automática, fazem-se necessárias ações dos sujeitos sociais de dentro e fora da escola (diretores, professores, alunos, funcionários, técnicos, pais, movimentos sociais, comunidade em geral) que provoquem e possibilitem a aprendizagem da participação.

Na perspectiva de uma gestão democrática, Hora (1997) traz o perfil exigido ao administrador-educador. Afirmando que se faz necessário que este entenda a dimensão política de sua ação administrativa fundamentada na ação participativa, isto é, um sujeito que envolve de uma forma ampla e efetiva o coletivo que compõe determinado processo nas tomadas de decisão. É preciso, portanto que a formação desse sujeito dê conta de fazê-lo compreender como acontece o sistema de produção e das lutas dos dominantes que decidem, através da economia e da política os rumos da atual sociedade, e daí se envolva com um novo projeto de sociedade, que significa atuar em funções organizativas para que as massas exerçam o seu poder. (SEMERARO, 2004).

No entanto, a implementação da gestão democrática é conflituosa. Enfrenta problemas com outras concepções de gestão, sendo assim, nas próximas linhas trataremos algumas das principais teorias administrativas e como essas se relacionam com a administração da educação e entram o avanço da gestão democrática.

2. Teorias Administrativas Empresariais: influências sobre a gestão da educação

Ao final do século XIX, o sistema capitalista, na ânsia de garantir sua expansão, desenvolveu teorias no campo da administração, que embora apresentassem diferentes e contraditórios pontos de vista, constituíram a conhecida Abordagem Clássica da Administração, cujos princípios dominaram as formas administrativas das organizações até a década os anos 40. No bojo dessa abordagem destacamos a Teoria da Burocracia, elaborada por Max Weber, amplamente utilizada depois da Segunda Guerra Mundial até a década de 70.

Este modelo administrativo alicerçar-se nos princípios de produtividade, eficiência, estrutura organizacional e baseia-se em normatizações e é comumente conhecido como “governo de escritório”. Valendo-se de Pereira (2004), Castro (2007), defende que, o administrador do modelo burocrático deve ser alguém altamente especializado, capaz de exercer diversas funções criadas pela divisão do trabalho. Também, deve comprovar sua competência por diploma e/ou experiência para poder ocupar um cargo, administra em nome de terceiros e sua remuneração não aumenta na medida em que produz mais. Além disso, sua nomeação para determinado cargo é feita por um superior hierárquico e o seu mandato é dado por tempo indeterminado.

No que se refere ao modelo gerencial que surge como contraponto à hierarquização, normatização e rigidez da burocracia, Castro (2007), destaca que:

Em sua fase inicial, enfatizou a busca pela eficiência, a descentralização administrativa, que na realidade, tratou-se apenas de uma desconcentração de poderes e a avaliação à efetividade dos serviços públicos, de onde surge a busca pela qualidade.

Em sua segunda fase, incorporou a idéia de flexibilidade, de planejamento estratégico e de qualidade baseada nos anseios do cliente. Não que este passe a exercer algum poder decisório, mas há uma abertura para que expresse sua visão sobre o serviço prestado com a finalidade de aumentar o lucro empresarial.

Na terceira fase, a administração gerencial, incorpora o conceito de “accountability”, que significa essencialmente, responsabilizar um grupo ou organização diante de outrem, por alguma coisa ou algum desempenho conseguido. Assim, este princípio busca alargar a participação dos sujeitos nas esferas públicas, de forma que estes se sintam “protagonistas” de um determinado processo e ganhem consciência de que se o mesmo falhar a culpa é inteiramente desses sujeitos. No campo da educação, desde os sistemas centrais até as instituições escolares fazem-se presentes as diretrizes de

descentralização; instituição de órgãos colegiados, a participação da comunidade nos processos de decisão com a finalidade de tornar a escola mais ágil, produtiva e eficiente. Ao mesmo tempo, que o gerencialismo proclama a “descentralização” e “empoderamento” da comunidade, concentrando nas mãos dos (as) gestores (as) de sistema ou escolar, o poder exclusivo de decidir sobre o processo administrativo e do planejamento escolar, isto significa que, os sujeitos que participam não decidem diretamente sobre os objetivos educacionais, e portanto, continua se legitimando no interior da escola o autoritarismo, o racionalismo, a centralização de poder sobre a educação.

Conceituamos as teorias administrativas acima para podermos analisar os perfis a que nos propomos estudar nesta investigação. Nossa intenção é saber até que ponto estes conceitos estão presentes na constituição destes perfis.

3. A formação e experiências que os/as gestores/as possuem para o exercício da gestão

3.1 A formação inicial de pelo menos seis dos sujeitos, não contemplou conhecimentos para o exercício da gestão democrática, conforme aparece em sete das afirmações:

Eu fiz Pedagogia. Na graduação não me lembro de ter visto nada sobre a gestão democrática. (GESTOR ESCOLAR 6)

O meu curso de Letras não tratou sobre a gestão. (GESTOR DE SISTEMA 1)

Como se vê, o número de respondentes que diz não ter tido conhecimento sobre a gestão democrática na graduação é significativo. É importante salientar, que três desses sujeitos fizeram licenciatura em áreas específicas de conhecimento, e portanto, não tiveram em sua formação, a oportunidade de conhecer sobre gestão da educação, o que aponta para a concentração desse saber no Curso de Pedagogia, indo de encontro à concepção de formação de dirigentes escolares, defendida por Paro (2001), de que numa gestão democrática da educação todo/a professor/a deve ser um dirigente escolar em potencial, dispondo de uma formação que lhe qualifique para isso. O mais grave é perceber que, mesmo tendo cursado Pedagogia, três dos/as entrevistados/as dizem não ter tido esses conhecimentos.

. Apenas um sujeito que fez Sociologia e outro que fez História, dizem ter aprendido o seguinte sobre a gestão democrática:

Fiz Sociologia. Vi que na gestão democrática é preciso conhecer o social. Porque não é uma pessoa elitizada, não é uma pessoa burocrática, uma pessoa autoritária que faz uma boa administração (GESTOR ESCOLAR 1).

Tive, tive sim. É um tema muito presente no curso de licenciatura. Não se tem como falar em educação sem se falar em democracia [...] (GESTOR ESCOLAR 6).

Compreendemos que esses dois últimos sujeitos são os únicos que conseguem associar a gestão democrática da educação a questões sociais mais amplas, e portanto, os que mais sinalizam uma compreensão de gestão da educação como luta que não se pode ser dissociada dos problemas da sociedade (MÉSZÁROS, 2005).

3.2 A pós-graduação também não contemplou esses conhecimentos:

Dos/as onze entrevistados/as, nove fizeram pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, mas:

Apenas um diz ter visto a legislação sobre gestão democrática da escola pública:

Todo histórico da gestão escolar até chegar atualmente na gestão democrática como está regida na LDB, foi dessa forma, né? No pós vimos isso de forma mais detalhada (GESTOR ESCOLAR 2).

Apenas um diz ter aprendido sobre a participação efetiva do coletivo escolar:

Na especialização foi enfocada a participação efetiva, ativa de todos que compõem a escola. Não só as pessoas que a compõem internamente, mas a comunidade deve participar das decisões na escola (GESTOR DE SISTEMA 2).

Oito dos sujeitos não fazem alusão a qualquer conhecimento adquirido na pós-graduação, sobre a participação efetiva da comunidade na gestão escolar, como mostram as falas a seguir:

Sim. Sempre se falava na questão do autoritarismo versus autoridade. De delegar poderes ao outro. Do autoritarismo, da ditadura, que se dê lugar à chamada à responsabilidade, de que as pessoas sejam conquistadas para realizarem seu trabalho (GESTOR ESCOLAR 5).

A disciplina gestão foi vista em trabalhos que a gente fez, tudo isso falava sobre gestão escolar. Qual o papel da diretora democrática, entendeu? Como se deve tratar o funcionário e assim, sucessivamente. (GESTOR ESCOLAR 4).

É evidente, a partir da maior parte das descrições, que tanto a formação inicial, quanto a pós-graduação não possibilitaram a esses/as gestores/as conhecimentos necessários ao exercício da gestão democrática da educação, notemos que nem um deles diz ter estudado sobre os instrumentos de democratização da escola e da educação, o que possivelmente dificulta a compreensão do grupo quanto à importância da participação da comunidade escolar e geral nas decisões da escola. Este quadro aponta para a urgente necessidade de qualificação profissional para o exercício da gestão democrática. Nesta direção, Hora (1997) destaca que a gestão democrática, exige um perfil de administrador-educador que compreenda a dimensão política de sua atuação administrativa, com fundamentos na ação participativa. Além disso, faz-se necessário que esta formação proporcione conhecimentos sobre o sistema de produção e das lutas dos dominantes que decidem, através da economia e da política os rumos da atual sociedade, envolvendo-se com um novo projeto de sociedade, que significa atuar em funções organizativas para que as massas exerçam o seu poder (SEMERARO, 2004). Assim, entendemos que a formação ora discutida não tem atendido ao preparo dos/s gestores/as para a atuação efetivamente democrática.

3.3 Experiências adquiridas para o exercício da gestão

Além dos conhecimentos adquiridos na academia, procuramos também caracterizar as experiências através das quais os/as gestores/as desta investigação adquiriram suas práticas de gestão, pudemos perceber que sete dos sujeitos que atuam na escola, destacam que a experiência de sala de aula, como professores/as, por vezes, somada à participação como técnicos/as pedagógicos/as, conforme destacam três dos/as entrevistados/as, foram fundamentais para que hoje atuassem na gestão escolar. A respeito dessa experiência, afirmam:

A prática que eu tenho de sala de aula, há seis anos, como professora de história e geografia (GESTOR ESCOLAR 9).

Acredito que com a prática, realmente. A prática de professora da escola pública por 17 anos, então é um processo diário. A prática pedagógica do dia a dia na sala de aula, e nas diversas funções que a gente vivencia, a gente tem outra visão [...], como educadora de apoio, como técnica da Regional, eu vivenciei esse processo de gestão democrática dessa forma (GESTOR ESCOLAR 2, grifo nosso).

Quanto aos gestores/as da rede, ambos tiveram experiências anteriores na gestão escolar:

Eu salientaria, que como eu venho de uma atividade na gestão do Ensino Superior, essa experiência no ensino superior, influenciou muito e influencia muito na minha prática na gestão nessa rede de ensino da educação básica hoje realizada (GESTOR DE SISTEMA1).

Me convidaram para a Divisão de Gestão, antes eu estava na Divisão de Avaliação, mas eu fui gestora de uma creche por dois meses e meio (GESTOR DE SISTEMA 2).

É perceptível nas falas, que as experiências tanto de gestores/as de escola quanto de gestores/as de sistema, que mais influenciam hoje sua prática de gestão, se deram dentro das instituições formais da região, algumas em sala de aula, outros exercendo alguma função administrativa em escolas. Diante desse achado, indagamos: Esses espaços onde atuaram, foram suficientes para a aprendizagem de uma cultura realmente democrática? Aqui evocamos as conclusões a que chegam Santos e Arruda (2008) em pesquisa anterior, de que há um discurso dos/as gestores/as de que as decisões em torno do Projeto político-Pedagógico e do financiamento escolar envolvem amplamente, a comunidade escolar, no entanto, esse processo é decidido por “alguns” ou por uma única pessoa que compõe/m a equipe gestora, o que é confirmado pela pouca ou nenhuma participação da comunidade escolar e local nesse processo.

Além disso, as experiências de gestão escolar que indicam algum êxito, do ponto de vista democrático, são apenas pontuais e restritas, e facilmente descontinuadas, logo que uma nova equipe assume a direção escolar ou de sistema. Sendo assim, inferimos que, os processos vivenciados em sala de aula e em gestão de escola, embora lhes ensinem sobre o funcionamento das instituições onde atuam, dificilmente têm contribuído para uma formação sobre a gestão democrática da educação.

Os constrangimentos para uma gestão democrática da educação, presentes na formação da maior parte dos/as gestores/as desse estudo, revelam que tem havido a *internalização*, isto é, a legitimação dos sujeitos ao lugar que lhes foi designado na estrutura social. O que Mészáros (2005) compreende como ação da escola formal em conformar os sujeitos ao domínio do sistema capitalista. Sendo assim, esse mesmo autor propõe uma *contra-internalização*, para a ruptura dessa lógica, que significa um projeto amplo de sociedade, através de uma ação efetiva da educação por meio de práticas político-educacional-culturais que visem a transformação emancipadora. Neste sentido,

compreendemos a partir desse mesmo autor que falt a à formação desses sujeitos uma aprendizagem para além das instituições formais, que lhes dê condições de interagirem com elementos progressistas, como por exemplo, os movimentos sociais, bem como através da participação em espaços formativos de debate e decisões política como: conferências, fóruns, seminários, dentre outros. O que fortaleceria o preparo desses sujeitos para uma reestruturação radical, em níveis cada vez mais elaborados de tomada de poder em todos os âmbitos da sociedade, contribuindo para a transformação qualitativa de reprodução da sociedade.

4. As percepções que os gestores/as têm sobre suas próprias práticas

4.1 A distribuição das tarefas:

Seis dos/as entrevistados/as apontam que há uma divisão sistemática das funções em seu trabalho, como se vê nos relatos a seguir:

A secretária que fica com a questão mais burocrática, eu na questão administrativa, o gestor-adjunto que é muito experiente nas questões financeiras, da pesquisa (GESTOR ESCOLAR 2).

É uma hierarquia, cada um com suas funções. Parte primeiro gestão que é da escola no todo, os supervisores que se integram da parte pedagógica, secretaria que é mais da parte burocrática e professores. Cada um tem suas funções (GESTOR ESCOLAR 9).

Nessas afirmações, é evidente, a expressão dos sujeitos de que há uma rígida divisão do trabalho nas instituições de ensino em que atuam. Este é um elemento característico do modelo administrativo burocrático, pontuado por Chiavenato (1999), *a divisão do trabalho*, que significa uma divisão sistemática das tarefas, em funções e departamentos simples, mas que ao mesmo tempo exige um alto nível de especialização de profissionais e de técnicos qualificados e que cada qual detém o conhecimento de sua área de atuação. De acordo com Castro (2007) toda esta organização tem por objetivo promover a eficiência no trabalho, garantindo a produtividade no interior da organização, que pode se dá por meio da igualdade de tratamento e/ou por uma relação hierárquica de poder, como bem expressa a última fala. Mesmo que cinco dos sujeitos afirmem exercer a atividade pedagógica para além da administrativa, como diz o GE7: “A gente coordena o administrativo e também tem um olhar pedagógico”, o que se percebe em todas as falas é que não há qualquer alusão à partilha

do processo administrativo propriamente dito. Esta divisão de funções, se distancia do que Luce e Medeiros (2006) concebem como processos de gestão democrática, os quais devem envolver todos os níveis possíveis de participação, onde as pessoas que nele estão envolvidas, devem apropriar-se de informações, elaborarem planejamento, atuarem nas deliberações, fiscalizarem e avaliarem o que está sendo avaliado.

4.2 As tomadas de decisão:

Em sete relatos os/as entrevistados/as dizem que o planejamento do seu trabalho é feito apenas por uma equipe gestora:

Planejamos eu, a adjunta e as supervisoras (GESTOR ESCOLAR 5).

[...]essa estratégia é definida entre o prefeito e o secretário, são esses atores que definem o que fazer e porque fazer, depois temos o nível tático, a aí nós temos o papel do secretário executivo, dos diretores e dos gerentes das diversas áreas de atuação, esses são os que definem o quando e o como, e temos o terceiro nível de qualquer organização que é o nível operacional, que é aquele que efetivamente executa aquilo que foi estrategicamente pensado e taticamente definido. E aí são os professores, os gestores de escola eles quem atuam na ponta do processo (GESTOR DE SISTEMA 1).

Fica evidente, nessas afirmações, que a hierarquia de autoridade caracteriza este processo pelo fato de haver nele um fortalecimento da separação entre aqueles que “pensam” e aqueles que apenas “executam”, subestimando-se a capacidade humana de outros sujeitos para o autogoverno (PARO, 2001).

Apenas quatro dos sujeitos da pesquisa que atuam na escola, afirmam incluir professores e demais funcionários da escola e três destes afirmam trabalhar o Projeto Político-Pedagógico, incluindo os pais, vagamente, em sua elaboração, como se vê nas falas:

Eu gosto de planejar com a secretária, a supervisora os professores que são os mais diretamente ligados a esta questão. Planejo também com a equipe de limpeza, da cozinha e da portaria (GESTOR ESCOLAR 1).

E tem momentos que a gente tem que chamar as professoras e até a parte da comunidade, como a gente trabalhou o nosso Projeto Político-Pedagógico, envolvendo toda comunidade (GESTOR DE SISTEMA 3).

Isso indica que, alguns sujeitos compreendem que o planejamento não deve ser algo restrito à equipe gestora, mas em contrapartida, a grande maioria dos/as respondentes não

faz a articulação entre o planejamento que é realizado e a proposta pedagógica escolar, e portanto, que não considera a participação efetiva de pais e mães e da comunidade em geral nesse processo. Essa restrição é contraditória ao conceito de gestão democrática, enfatizada por Castro (2007), que tem como fundamento a participação efetiva de todos, no processo administrativo e do planejamento escolar, no qual o Projeto Político-Pedagógico é um importante mecanismo de organização de todas as atividades pedagógico-curriculares e a organização da escola.

Em relação à percepção que têm sobre o funcionamento, dos mecanismos de democratização, quatro dos/as gestores/as, os vêem como instrumentos meramente formais, quando afirmam:

Ainda um caráter muito formal, são poucos, muito poucos os que são efetivos, de envolvimento participativos, de colaboração, de contribuição, de crítica, então a gente percebe, ainda certo formalismo nessas instâncias, nesses instrumentos, o ideal seria que esses instrumentos fossem efetivos, e que pudessem contribuir tanto com sugestões quanto com crítica à condução dos trabalhos na secretaria, mas ainda não vejo. Na sua grande maioria como um mero instrumento formal (GESTOR DE SISTEMA 2).

Funciona a UEX, o PDDE, O PDE, mas nada dá tempo. Tudo a gente esbarra na burocracia. Tudo fica muito no papel. O Conselho Escolar não tem esse funcionamento. O Conselho de Classe somente para ver se aprova ou reprova o aluno, para punir (GESTOR ESCOLAR 7).

Outros quatro não os identificam, apontando outras formas de participação:

A gente tem calendários, por unidade, esses calendários são montados através das reuniões da equipe (GESTOR ESCOLAR 8).

Veja, as decisões da escola, nós decidimos através de reuniões, encontros com professores, com funcionários (GESTOR ESCOLAR 9).

Como se percebe nas falas a cima, os/as respondentes indicam que os instrumentos de democratização da gestão são inexpressivos em suas práticas. Enquanto quatro, incluindo um gestor de sistema, percebem que estes são formalizados, mas não funcionam efetivamente. Quatro nem sequer fazem menção de sua existência. Isto indica que, as ações administrativas de um número significativo dos/as entrevistados/as não se encontram pautadas na ação participativa e popular. Não há ainda, nesses relatos, a disseminação da idéia de descentralização administrativa através de órgãos colegiados, que empoderem a comunidade no sentido, de que assumam a responsabilidade pelo sucesso e pelo fracasso educacional, como prega o modelo gerencial, visto que, nem sequer esses instrumentos

funcionam. Sendo assim, o que predomina como destaca Castro (2007), é mais um elemento do modelo burocrático, no qual as decisões estão centradas nas mãos dos gestores de sistema e de escola. O que de acordo com essa mesma autora, distancia-se da democratização da gestão educacional, pois esta exige que a sociedade participe efetivamente do processo de formulação, de avaliação e de fiscalização da política educacional, por meio de instrumentos institucionais.

Mesmo que as falas trazidas até agora, indiquem a pouca ou nenhuma participação da comunidade escolar e local nos processos decisórios da educação. Há um dado, que aponta a adoção de princípios gerenciais, quando oito dos sujeitos expressam que o elemento mais importante de sua gestão é o diálogo, a realização do funcionário, a interação da equipe de trabalho a fim de se conseguir os objetivos administrativos:

Só gostaria de salientar a importância do diálogo em qualquer gestão. Quando você estabelece o diálogo nas relações, as relações tendem a ser mais sinceras, tendem a ser mais efetivas, e conseqüentemente, tendem a ser também mais produtivas, com mais resultados mensuráveis do que quando ela é imposta de maneira não muito dialogal (GESTOR DE SISTEMA 1)

Equipe. O grande desafio do gestor é despertar no seu liderado a vontade de trabalhar, ter o mesmo perfil, entender o que o gestor está pensando para aquela escola e também atuar. É fazer com que seu liderado seja estimulado, o meu liderado também é um ser humano (GESTOR ESCOLAR 8)

Como os relatos indicam, o elemento mais importante na prática desses sujeitos é a forma como dizem valorizar o bom relacionamento entre os participantes da equipe de trabalho, para o alcance dos fins desejados em sua gestão. Essa ênfase nas relações sociais como elemento decisivo dos resultados das ações organizacionais são próprios da Escola de Relações Humanas e da Escola Comportamentalista, que surgem na trilha do desenvolvimento das teorias da administração e que procuram superar, a concepção de racionalidade expressa na organização do trabalho, elaborada e defendida por Taylor e outros teóricos que o seguiram. O modelo gerencial de gestão adota esse elemento, de forma a dar um caráter mais valorativo, participativo, inclusivo aos integrantes do processo, mas que na realidade, conserva os princípios e critérios hierarquizados, como os que pontuamos em diversos relatos já mencionados nesse trabalho. Nesta direção Arruda (2005), assevera que a partir dessas escolas a administração adotou uma caráter mais “humano”, sem

contudo abandonar os princípios da hierarquia, o que reforça a divisão entre os planejamos e os apenas executamos.

Além disso, mesmo que não sejam expressos em forma de mecanismos institucionais, existe uma ênfase na integração do grupo e na valorização dos sujeitos, no sentido de que produzam mais no processo administrativo, o que parece indicar que o modelo gerencial já começa a despontar nesses perfis analisados.

4.3 A descrição do surgimento de uma prática ousada de gestão escolar

Embora tenhamos apresentado poucos indícios de uma gestão efetivamente democrática nos perfis de gestores trazidos até aqui, quisemos considerar os relatos que o GESTOR ESCOLAR 1, faz de suas práticas, vale dizer que o mesmo atua em área de risco e tem sua formação inicial Sociologia.

Experiência que contribuiu para seu exercício na gestão:

Justamente, quando eu assumi uma assessoria com um prefeito, que como uma pessoa que praticava a gestão democrática me ensinou muita coisa. Eu pude aprender, com os problemas da cidade, como lidar com as dificuldades. Tudo isso me preparou pra o que eu sou hoje (GESTOR ESCOLAR 1).

Como pensa a educação e trabalha com alternativas ao sistema econômico:

Tenho que oferecer a elas uma educação que não seja apenas para aprender a ler e a escrever, tenho que dar a elas uma razão para se estar na escola. Oferecer para essas crianças uma educação com música, a escolha de talentos [...], mostrar que eles podem seguir por outro caminho que não seja o tráfico. Estou oferecendo Karatê, formando coral, equipe de teatro, eu sei que são muitos projetos [...]. Eu sonho acordada pensando como vou enquadrar aquelas pessoas que não se deram bem no teatro, na dança, na música, no futebol, então vamos arrastá-lo para outra área até que seja incluído (GESTOR ESCOLAR 1, grifo nosso)

Sua participação na Secretaria de Educação:

Há nisso aí eu gosto de me intrometer muito. Talvez eles nem gostem muito de minha participação, mas eu critico muito, eu dou minha opinião, eu levo minhas sugestões de projetos. Digo ó, porque isso tem que ser feito assim, isso poderia ser feito de outro jeito. Entendeu? (GESTOR ESCOLAR 1).

Em sua fala, a gestora evidencia alguns elementos interessantes de ressaltarmos. O primeiro deles é sua aprendizagem junto a processos políticos, que a ajudou a pensar os problemas da cidade. Ela é a única que cita uma experiência dessa natureza. Outro elemento é como ela afirma trabalhar com uma proposta que valoriza a arte, o esporte, a criação, o que vai além do que a escola pública, geralmente, valoriza na aprendizagem, “o aprender a ler e escrever”. Também ela é a única a relatar essa vivência. E o terceiro elemento é o seu questionamento ao que é decidido na Secretaria de Educação. Somente ela se posiciona assim, dentre o grupo dos sujeitos entrevistados. Numa reunião de gestores/as, presenciei como reivindica e se posiciona fortemente contra as decisões centralizadoras do sistema. Diante dessas questões, podemos identificar indícios de que sua prática entra em contradição (CURY, 2002) com outros perfis discutidos neste estudo.

Considerações Finais

A implementação de uma cultura pautada na participação efetiva da sociedade nos processos decisórios da educação constitui-se num desafio à atual configuração dos perfis de gestores/as da Rede Municipal de Ensino de Caruaru/PE.

Pudemos constatar no transcorrer deste estudo, que as teorias de administração empresarial, principalmente a do modelo burocrático de gestão, com sua tônica na hierarquização e decisões centralizadas, ainda norteiam as práticas dos/as gestores, conforme a análise das percepções que possuem sobre o exercício de sua gestão. Além disso, pudemos conferir que princípios, próprios do modelo gerencial, como: a responsabilização dos sujeitos, o protagonismo de lideranças, a ênfase no diálogo em detrimento de uma efetiva participação nos processos decisórios, e outros mais, começam a aparecer nas descrições feitas por dirigentes investigados/as. No entanto, pudemos também encontrar indícios de práticas ousadas de gestão escolar que têm resistido ao modelo hegemônico vigente. O que já se constitui, ainda que em seu caráter restrito e pontual, num contraponto aos demais perfis discutidos, e portanto, numa possibilidade de vivências efetivamente democráticas.

No que concerne à formação inicial e pós-graduação dos/as entrevistados/as, percebe-se a ausência ou insuficiência de conhecimentos necessários para a compreensão da gestão democrática da educação, tais como: as bases legais da gestão democrática, os mecanismos de democratização, a efetiva participação social nos processos decisórios da educação, dentre outros. Também, percebe-se que em sua maioria os sujeitos não participaram,

durante a vida, de experiências que lhes servissem de fundamento para a prática da gestão democrática.

Diante disso, afirmamos que a grande maioria dos perfis de gestores/as da Rede Municipal de Educação de Caruaru se distancia de um perfil democrático, e que isto não acontece por voluntariedade dos mesmos. Mas que, ao mesmo tempo existe um tensionamento entre os modelos burocrático, gerencial e democrático de gestão nos perfis analisados.

Os achados ora explicitados, apontam para a necessidade de uma proposta de formação continuada na forma de política pública, que contemple a qualificação dos/as gestores/as para a atuação na gestão pública da educação, numa perspectiva efetivamente democrática. Nesse sentido, faz-se necessário que os/as gestores/as participem de formação para além de instituições formais, isto é, que tenham vivências junto a grupos sociais que contribuam com sua aprendizagem no que se refere à sucessiva tomada de decisão, o que se constituiria em resistência e enfrentamento à atual conjuntura econômica, política e cultural do município. Essa formação possibilitaria o preparo desses sujeitos, quanto à organização da comunidade escolar e geral para a efetiva participação nas decisões sobre a educação, o que resultaria em melhoria de vida das comunidades.

Em última análise, compreendemos à luz de Mészáros (2005), que as mudanças que precisam ser feitas na educação e na sociedade devem ser de ordem estrutural, essencial, sistêmica e nessa perspectiva, a educação é um importante instrumento para a implementação desse projeto amplo que sirva para a superação do atual modelo econômico. Portanto, não se pode pensar na luta por democratização da gestão escolar e de sistema, sem articular essa luta à realidade social mais ampla, sem pensar na própria democratização do trabalho como atividade humana realizadora, como bem conceitua Paro (2001).

Reconhecemos, que outras questões, ainda não contempladas nesta pesquisa, como as propostas e estratégias de formação que a rede de ensino possui para a formação em serviço de seus/suas gestores/as, bem como o estudo dos currículos e programas das instituições de formação dos/as dirigentes de escola da região, precisam ser estudadas, a fim de que o conhecimento sobre os processos de gestão da educação, na realidade investigada seja ainda mais fortalecido.

Referências

ARRUDA, Lúcia Borba de. Adoção do Modelo Gerencial de Gestão no Âmbito da Educação Municipal e Desafios a Construção de uma Sociedade Multicultural. In. Colóquio Internacional Paulo Freire, 5., 2005, Recife, PE. **Anais**: Recife: UFPE, 2005.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Lei n. 9.424, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1997.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: NETO, Cabral Antônio.(et. al.) (orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativa governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração nos novos tempos**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1995.

HORA, Dinair Leal da. Gestão democrática da escola: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão Escolar Democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MÉSZÁROS, Istiván. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: e desafio da pesquisa social. In: FERREIRA, Deslades Suelly. MINAYO, Maria Cecília de Souza.(orgs.). **Pesquisa Social**:

PARO, Vítor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PERNAMBUCO. Constituição Estadual de Pernambuco, 1989.

SANTOS, Ana Lúcia Félix de; ARRUDA, Cleciana Alves de Arruda. Gestão Democrática da Educação no Agreste de Pernambuco: indícios e impasses. In: Encontro Nacional de Pesquisa do Norte e Nordeste, 19., 2009, João Pessoa, PB. **Anais**: João Pessoa: UFPB, 2009.

SEMERARO, Giovani. **Filosofia e política na formação do educador**. Aparecida, SP: Idéias & Idéias Letras, 2004.