UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

A RETÓRICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Estudo de Caso das Eleições para Diretores e a Estruturação dos Conselhos Escolares no Ceará *das Mudanças*

Fortaleza – Ceará

2002

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

A RETÓRICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Estudo de Caso das Eleições para Diretores e a Estruturação dos Conselhos Escolares no Ceará *das Mudanças*

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade do Centro de Humanidades e do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Políticas Públicas. Área de Concentração: Política Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota

Fortaleza – Ceará

2002

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade

Título do Trabalho: A RETÓRICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: Estudo de Caso das Eleições para Diretores e a Estruturação dos Conselhos Escolares no Ceará *das Mudanças*

Autora: Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Qualificação em: ___/___/_____.

Banca Examinadora

_____

Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota

_____ _____

Prof. Dra. Sofia Lerche Vieira Prof. Dr. Jacques Therrien

“Há que se cuidar do broto
para que a vida
nos dê flor e fruto”
(Milton Nascimento).

Tentando fazer uma analogia, posso dizer que encontrei o *UNIVERSO*
dentro deste objeto de pesquisa, que até então desconhecia.
E agora apresento a vocês uma tentativa de sistematização de *"tudo"*
que consegui ouvir, ler, discutir, refletir e (re)interpretar no meu pensamento.
Devo advertir que há muitas (talvez todas) questões inconclusas,
algumas que por serem processo não haverá nunca possibilidade de limitá-la
a simples e / ou mesmo complexos conceitos, leis, organismos, ...;
outras por não terem deixado, ou mesmo por limitação minha, enquanto pesquisadora,
de não ter conseguido esmiuça-la de forma a entendê-la e reconstruí-la.
Entretanto, por este passo já me sinto satisfeita e orgulhosa,
até onde consegui, até onde meu pensamento e reflexões me levaram.
E o mais impressionante é como ele foi se ampliando para identificar
as correlações e, ou as conjecturas, e como ele tem me ajudado a entender,
e me entender e a compreender as relações de um modo geral.
Sei que ainda há muitos caminhos a percorrer neste *universo*,
que ele não se esgota aqui e que talvez nunca se esgotará.
Mas gratificante é saber um pouco mais,
e acreditar que como *"fui / fomos"* capazes de dar este passo,
fica a responsabilidade de prosseguir, enquanto pesquisadora, educadora,
mãe, mulher, companheira, filha, neta e amiga,
neste universo maior que é a Vida e a Educação, através da troca,
do diálogo, do respeito às diferenças e da democracia
que acreditamos e plantamos.
Termino aqui para começar a dizer: MEU MUITO OBRIGADA,
a todo que fazem o MAPPS e em especial ao meu mestre,
''guru", orientador dos meus passos ao fazer pesquisa, HORÁCIO FROTA,
aos meus amigos e inimigos; aos dias alegres e tristes;
a minha família que em muito colaborou acreditando que era possível;
e, enfim, ao meu companheiro, GILBERTO, que foi e é paciente dentre
as revoluções porque passei, e porque não dizer, passamos,
e à nossa flor, JADE, que representa a infância e a esperança
para quem pretendemos construir um mundo *"realmente democrático"*,
onde ela (nós) possa ser, viver, falar, ouvir e participar conscientemente e criticamente
da construção do seu (nosso) universo.

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

A RETÓRICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: Estudo de Caso das Eleições para Diretores e a Estruturação dos Conselhos Escolares no Ceará *das Mudanças*

SUMÁRIO

RESUMO
ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....12

CAPÍTULO I TEORIA E MÉTODO.....23
I.I Democracia Direta, Representativa e Participativa.....23
I.II A Questão da Representatividade.....35
I.III Participação Política.....41
I.III.I Participação e Processo Educativo.....52
I.IV Estrutura Metodológica.....56
I.IV.I Metodologia da Interpretação a la Thompson...57
I.IV.II Procedimentos Metodológicos para Pesquisa..64

CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA.....66
II.I O Sistema Político.....66
II.II Reforma do Estado e do Sistema Educativo.....73
II.III A Prioridade na Educação Básica.....79
II.IV A Institucionalização da Participação 83

CAPÍTULO III ANÁLISE DO DISCURSO DO PROJETO EDUCACIONAL DE GESTÃO COLEGIADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA IMPLEMENTADO NO CEARÁ 1995-1996-1998-2001....89

III.I O CEARÁ MUDOU? (1987/1995) 89

III.II AS AÇÕES CONCRETAS E VIÁVEIS: A Eleição Direta para Diretores de Escolas Públicas Estaduais 1995 / 1998 / 2001 e a formação dos Conselhos Escolares 1996....106

III.IIII INTERPRETAÇÃO DA MÍDIA OFICIAL
Análise do Discurso dos Impressos de Informação e Divulgação dos Processos de Escolha dos Dirigentes Escolares e Formação dos Conselhos Escolares.....145

À GUISA DE CONCLUSÃO.....

BIBLIOGRAFIA.....

ANEXOS

I. QUADROS

QUADRO I	Governadores eleitos do Estado do Ceará com respectiva legenda partidária de 1987 até 1999
QUADRO II	Estado visto pelos tipos de cidadania.....
QUADRO III	Tipos de cidadania frente algumas dimensões sociais.....
QUADRO IV	Metodologia da Interpretação.....
QUADRO V	Modos de Operação da Ideologia.....
QUADRO VI	Entrevistados por Segmento.....
QUADRO VII	Questionário Para Entrevista Semi-Estruturada.....
QUADRO VIII	A Educação Básica nos documentos do Banco Mundial.....
QUADRO IX	Documentos base para análise.....
QUADRO X	Processo de Escolha dos Dirigentes das Escolas Públicas Estaduais (1995/1998/2001).....
QUADRO XI	Escola Ideal: Segmento / Modelos de Votação.....
QUADRO XII	Impressos de Informação e Divulgação da Gestão Colegiada.....
QUADRO XIII	Tabela Disposição de Fotos na Cartilha (2001).....

II. GRÁFICOS

GRÁFICO I	Candidatos ao Cargo de Diretor das Escolas Públicas Estaduais (1995/1998/2001).....
GRÁFICO II	Candidatos ao Núcleo Gestor (Secretario Escolar e Coordenador Pedagógico 1998/2001).....
GRÁFICO III	Candidatos ao Núcleo Gestor (Coordenador de Gestão e Coordenador Administrativo-Financeiro 1998/2001).....
GRÁFICO IV	Eleitores nos Processos de Escolha dos Dirigentes Escolares (1º Turno).....
GRÁFICO V	Votantes: Ceará e Fortaleza (1ºTurno).....
GRÁFICO VI	Novos diretores e diretores reeleitos (1995/1998/2001).....

GRÁFICO VII Impressos de Informação e Divulgação da Gestão Colegiada.....
GRÁFICO VIII Gráfico do Quadro XIII.....

II. IMPRESSOS DE INFORMAÇÃO E DIVULGAÇÃO DOS PROCESSOS DE ESCOLHA DOS DIRIGENTES ESCOLARES E FORMAÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES (Folder's E Cartilhas: 1995 / 1996 / 1998 / 2001)

RESUMO

Esta pesquisa se resume numa tentativa de sistematização do projeto de Gestão Colegiada implementado pelo Governo *Das Mudanças* nas gestões consecutivas de Tasso Jereissati (1995/2001) pelo Partido Social Democrata Brasileiro no Estado do Ceará.

Atendendo as políticas educacionais nacionais, bem como aos anseios dos trabalhadores em educação, o Governo do Estado dentro do projeto *Todos por uma Educação de Qualidade para Todos* instituiu a Gestão Democrática da Educação Básica e para tanto determinou algumas ações concretas e viáveis. Entre elas estão as eleições para diretores das escolas públicas estaduais e a estruturação dos Conselhos Escolares.

Esta análise do discurso parte da (re)interpretação dos documentos legais, bem como dos impressos que legitimam este processo perante a comunidade escolar e a sociedade, e toma as falas dos entrevistados, os artigos de jornais locais, bem como outros estudos na área como elementos complementares na discussão.

Mesmo cientes de que a legislação por si só não representa a mudança, mas também considerando que a participação pode ser fomentada pelas organizações sociais, assim como pelo próprio Estado e até mesmo como uma obrigação do Estado que se pretende democrático, desenvolvemos esta pesquisa com o intuito de identificar, os avanços e as lacunas neste projeto.

ABSTRACT

INTRODUÇÃO

"Na ciência como na vida
só se acha o que se procura".
(Desconhecido)

Inseridos num contexto mundial de alta competitividade e sabendo que a graduação é apenas um primeiro passo dentro do fazer pesquisa, direcionamos nossas energias em busca de um objeto de estudo.

Muitas são as curiosidades que atiçam o conhecimento do homem, tanto que mesmo após perceber um objeto de estudo nos deixamos, por vezes, nos debruçar sobre categorias e, ou, variantes e intervariantes que não se dizem fundamentais para tal estudo, mas que estão relacionadas indiretamente com o mesmo. Sendo assim, identificar[1] um objeto numa diversidade de mundos, considerando que cada maneira de ver é uma maneira de não ver.

Tomamos então como centralidade desenvolver um estudo na área em que atuamos, educação, e buscar analisar um paralelo entre a política enquanto discurso e a prática.

A política se tornou objeto de estudo a partir do momento em que percebi que a mudança pode emergir a partir de dois paradigmas: a sociedade organizada cobrando políticas públicas ao governo e pelo governo através da instituição de políticas públicas que podem, por sua vez, atender o interesse da comunidade plenamente, parcialmente ou não. Mudança, porque entendemos política como programa de ação.

Partimos então para leituras iniciais e entrevistas com pessoas que atuavam diretamente na gestão de políticas de educação. Depois de algumas discussões, dois objetos se colocaram: o Plano Decenal de Educação (Jomtien:1990) e a Política de Democratização da Educação.

Com uma nova rodada de leituras e entrevistas, aliada a curiosidade pessoal em saber como foi construído historicamente o conceito de democracia e nos liames da política populista brasileira se apresentar uma proposta *"revolucionária",* ou seja, transformadora nas relações sociais da administração escolar, bem como na sua

[1] Isto porque consideramos que a realidade esta dada.

relação com a comunidade escolar, optamos pela tentativa de reconstruir e compreender a política pública de democratização que se inclui numa norma constitucional de descentralização da administração.

O processo de redemocratização do Brasil ocorreu no final da década de 70, e dando continuidade a este processo recentemente foram implementadas em diversos estados políticas educacionais que acompanham a tendência descentralizadora das políticas federais, atendendo às exigências de organismos internacionais e aos anseios da população.

Sendo este um período de transição para o novo milênio, e sabendo da transformação da sociedade para a *era da informação*, tornou-se necessário a criação de um novo modelo para enfrentar os novos paradigmas. Portanto, a pedagogia tradicional deveria dar lugar a pedagogia interacionista do conflito baseada nos ideais de Paulo Freire, para assim transformar a sociedade em agentes de sua própria história.

A política de descentralização da educação vêm tomando diversas formas, e entre elas, o processo de democratização com as eleições para diretores e formação dos Conselhos Escolares, que tem como objetivo promover uma maior participação dos segmentos nas decisões da escola e que também tem recebido diversas adjetivações como gestão colegiada, gestão democrática, gestão participativa, ...

Este processo de democratização das escolas públicas consta na Constituição Federal de 1988, mas é reconhecida segundo o direito constitucional como uma lei de eficácia limitada[2], ou seja, necessita de uma lei posterior para regulamentá-la. Como foi o caso da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que foi aprovada em 1996, quase dez anos depois.

Durante muito tempo vivemos a utopia que uma grande norma jurídica poderia mudar a fisionomia do sistema, mas devido a herança de um sistema centralista e autoritário, ela não é suficiente. E mesmo sabendo da *de*formação da sociedade brasileira, onde as leis desde a escravidão foram feitas *pra inglês ver*[3]*,* os representantes optaram por uma lei lacunar, menos rígida. Enfim, todo o processo

[2] *"As normas constitucionais de eficácia limitada são aquelas que apresentam aplicabilidade indireta, mediata e reduzida, porque somente incidem totalmente sobre esses interesses, após uma normatividade ulterior que lhes desenvolva a aplicabilidade*" (Moraes:1998,37).

[3] Conforme cita Joaquim Nabuco ao estudar o processo de libertação dos escravos brasileiros *"Pela Constituição não existia escravidão"* (1999:127). Com outras palavras, em atenção a coroa inglesa que exigia uma providência para a extinção de tal prática, tanto pela negação do controle de um homem sobre outro homem, como também pela formação de um novo mercado consumidor, os portugueses promulgaram inúmeras leis como a Convenção de 1826, Lei de 1831, Lei de 1850, Decreto de 1869, Lei de 1871, para atender a estas exigências, mas a prática ainda permanecia efetiva no Brasil colônia de Portugal até a lei Áurea em 1888.

democrático da constituinte de 1988 e os debates posteriores na Câmara Federal foram absorvidos pela burocracia do Senado Federal na defesa de uma legislação mais concisa e menos determinista, que para não ser um texto detalhado, foi retalhado.

Entretanto, a emergência do discurso de participação popular surgiu durante o regime militar apresentado como um mecanismo alternativo de gestão do poder local. Foram inúmeras as influências que o promoveram, desde a necessidade de uma nova estratégia que pudesse ir contra a ditadura, como as experiências a nível internacional dos militantes extraditados que mantinham contato. Esta proposta, de uma organização estrutural totalmente inovadora em termos de democracia, colocaria em questão a forma autoritária e centralizadora com que o regime militar se relacionava com a sociedade civil. Ela tomou forma em três administrações através da revalorização da problemática local e com práticas totalmente diferenciadas de todas as outras existentes no país, a experiência do município de Lages/SC, Piracicaba/SP e Nova Esperança/ES em 1977-82[4].

No caso de Lages/SC, com a "Equipe Dirceu Carneiro", o MDB[5] inovou as práticas políticas de até então, conseguindo aglutinar em uma proposta concreta de administração as idéias que estavam se formando. Esta mudança representa que a oposição brasileira começava a reconhecer que já não eram mais válidos os antigos valores, as utopias e as idéias como forma de resistência.

Esta revolução na arte de governar só foi possível devido ao apoio do MDB no período de 1967/69 às manifestações de estudantes e de trabalhadores, apresentando uma postura mais radical que acabou formando o grupo dos *"autênticos"* e em outro bloco *"os moderados"*. Mas esta política não agradou de forma alguma ao regime militar. No entanto, o aparato repressivo do regime já não mais distinguia quem era seu inimigo e colocava todos em suspeição.

Outro fato marcante foi o encontro[6] com candidatos a prefeitos e vereadores do Rio Grande do Sul e contou com a participação de Dirceu Carneiro onde foram discutidos os princípios que nortearam as plataformas políticas de campanha e depois da eleição foi promovido outro encontro onde foram aprofundadas as propostas de participação popular.

---

[4] Apresentação de Paper no X Congresso Brasileiro de Sociologia em Fortaleza – Ceará de 03 à 06 de setembro de 2001 com o tema *Democracia participativa no município de Lages, SC e a cultura política da esquerda brasileira nos anos 70* por Edinara Terezinha de Andrade.

[5] Com o AI-5 (Ato Institucional n.º 5) foi determinado o bipartidarismo com o Arena e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), sendo assim, o MDB era reconhecido como a oposição consentida.

[6] Encontro realizado através do IEPES – Instituto de Estudos e Pesquisas Econômicos e Sociais, coordenado pelo sociólogo André Foster, que posteriormente prestou assessoria sistemática à equipe de Dirceu Carneiro, Lages/SC.

Em 1983 ocorreu o I Congresso Mineiro de Educação (1983)[7] que também assinala a idéia de Conselho de Escola tomando como norte que a busca de soluções para os problemas da educação em Minas Gerais é tarefa coletiva e que a todos convoca. Essas soluções deveriam ser encontradas por meio de um processo de discussão amplo e aberto, que levasse em conta as demandas de todos os setores da sociedade civil, a partir de cada um dos municípios do estado, conforme citou Tancredo Neves no Discurso da proposta de Governo (Ver Cunha:1991,166-167).

A composição do colegiado deveria ser composto por representantes de todo o pessoal em exercício na escola, alunos, pais de alunos e "grupos comunitários", tendo na presidência do mesmo o diretor da escola. A quantidade de representantes de cada categoria não era pré-fixada, mas deveria constar no regimento da escola (ver Cunha:1991,172).

No entanto, este congresso sofreu críticas por não ter priorizado a questão da escolha dos diretores de escola e das delegacias de ensino mediante eleição (Cunha:1991,171), bem como o poder deliberativo para os colegiados da escola sobre qualquer assunto, formalmente reconhecido.

Para a direção do Congresso, no próprio evento não houve a participação da comunidade em sua totalidade indicando duas formas pelas quais forças contrárias atuaram no processo, sendo a primeira a condição autoritária e centralizadora de certos diretores de escola que não convocaram os pais e alunos para os debates nas escolas e a outra pela presença de um espírito negativista presente em professores, especialistas e certas lideranças no campo da educação que têm se esforçado para difundir o desânimo, a descrença e o esmorecimento da vontade de muitos colegas e na própria comunidade (Ver Rodrigues apud Cunha:1991,170).

Fazendo um balanço nas políticas educacionais de Minas Gerais no período de 1983/87, Cunha (1991) percebe que os grupos privatistas foram contrariados em seus interesses econômicos e ideológicos. E entre outras políticas, a criação dos Conselhos Escolares e o ensaio da eleição para diretores visavam driblar o poder das oligarquias no controle da escola pública estadual.

Mas a lei que dispunha sobre as eleições diretas para diretor não foi aprovada por resistência dos políticos. Cunha (1991:184) reconhece que *"a base econômica e política do clientelismo permaneceu intacta, razão pela qual a maioria dos*

[7] O titular da pasta da secretaria de educação era Octávio Elísio, que desincompatibilizou-se do cargo em 1986 para se candidatar a deputado federal pelo PMDB. Já no PSDB e deputado apresentou o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

diretores continuou a ser escolhida mediante a interferência de prefeitos e deputados do partido no governo"

Tanto que na gestão seguinte os diretores continuaram a ser designados pelo esquema do clientelismo, chegando a haver conflitos em alguns estabelecimentos da rede estadual nas quais os professores, os estudantes e seus pais pretendiam continuar influenciando o processo de escolha, mesmo que fosse pelo processo de listas tríplices.

Isto porque com a discussão da redemocratização do Brasil, a participação popular vem sendo apresentada como uma nova forma de fazer política, e incorpora a luta pela democracia direta na gestão da coisa pública pela população. Mas até onde esta proposta vem sendo um mecanismo de participação popular consciente e crítica ou representa apenas uma nova base de legitimação para o governo com a apropriação dos termos em seus discursos? Sabendo da dificuldade no controle administrativo nos fins da ditadura e sendo então necessário a criação de novos mecanismos para a obtenção do apoio político e social, será que o discurso da participação não tem sido usado para este mote?

A política de revalorização do poder local é uma faca de dois gumes: de certo modo o município representa a esfera de poder mais próxima a comunidade e supõe-se que assim pode agir mais eficientemente atendendo as necessidades por eles identificadas, entretanto, observa-se normalmente que os municípios não estão preparados estruturalmente desde de recursos humanos à recursos físicos para tanto, o que faz com que o repasse financeiro não substancie a efetivação de políticas que supram a necessidade.

Desta maneira, podemos evidenciar o que Sander (1995) afirma em seus estudos, que esta política representa uma maneira de responsabilizar a sociedade pelo gerenciamento da coisa pública já que o governo não tem apresentado esta capacidade, e como parte da sociedade não está também capacitada para tal, devido em parte ao nível de instrução e de informação, restará apenas a iniciativa privada que deverá a certo prazo se responsabilizar também pela educação básica. Por outro lado, a proposta de descentralização pode também revelar uma melhoria na gestão das políticas públicas se a população através da construção diária de uma cultura participativa com o apoio, incentivo e vontade política do poder local.

O modelo de descentralização que está posto nas escolas públicas dispõe, em geral, a descentralização financeira - projeto dinheiro direto na escola, a

descentralização política - democratização das relações de poder, como as eleições para diretores e a descentralização pedagógica - onde a escola deve definir seu Projeto Político Pedagógico e em suas relações entre si.

Estas políticas têm como suporte o discurso de democracia participativa que, na atualidade, constitui-se um denominador comum entre os partidos políticos brasileiros, mesmo naqueles que apresentavam posições antagônicas e irreconciliáveis com relação aos seus interesses. Para Gentili (1998:47) *"o que durante muito tempo não foi outra coisa se não uma inimizade irreconciliável, foi se transformando em união peculiar: conservadorismo e democracia".* Os mecanismos de consenso e deliberação democráticos que representavam historicamente adverso ao conservadorismo, do ponto de vista teórico e doutrinário, foram sendo por ele sabiamente assimilados neste último século.

Partindo disto e observando políticas similares apresentadas nos discursos de partidos com posições díspares se apresentam contradições que só através de uma pesquisa empírica e de uma análise de conteúdo poderemos realmente distinguir o que o governo *das Mudanças* propõe, entende e implementa como democracia participativa e as contradições entre o discurso e a política pública.

A escolha pelo Governo *das Mudanças* no Ceará se traduz na realidade a qual estamos inseridos e na possibilidade de a partir deste estudo poder dar uma contribuição a este processo. Um outro dado interessante é que desde de meados da década de 80 esta esfera se manteve sob a gestão de um mesmo partido político, ou partidos dissidentes e isto irá nos possibilitar uma análise mais acurada devido a continuidade do projeto político educacional, como dispõe o Quadro I Anexo I.

Mas para tanto, se faz necessário pesquisar a política educacional de democratização das escolas públicas estaduais sob o governo do PSDB[8] no Estado do Ceará na gestão Tasso Jereissate – Tasso Jereissate de 1995 à 1999. E para entender em que consiste a tal democracia neste projeto político propomos analisar as políticas educacionais relacionadas ao processo de democratização das escolas públicas.

Não nos interesse apenas identificar a linha política-ideológica, mas reconhecer os mecanismos utilizados e dentre eles seus limites e avanços para uma prática democrática com relação ao vir a ser uma maior participação consciente, crítica, consultiva, fiscalizadora e deliberativa através da democratização das relações de poder dentro da escola. Entretanto, não podemos perder de vista o fato de que este

[8] PSDB: Partido Social Democrata Brasileiro

processo está na sua fase inicial de implementação e que será necessário vários anos para se apurar os reais efeitos desta política na escola e na comunidade.

E esta mudança deve se dar não só na escola, mas nos liames legais que determinam o processo. E mesmo cientes das limitações da política pública, enquanto discurso e amparo legal, a tomamos como objeto de estudo por identificá-la como um programa de ação e portanto, norteadora de um processo que pode incidir na mudança.

Entendemos, assim, que o Estado é responsável pela promoção da participação consciente e crítica das pessoas nas questões que tratam do Estado e da sua relação com a sociedade. Tanto que definimos como objeto de estudo nesta pesquisa a institucionalização da participação da comunidade escolar nas discussões intraescolares, através da gestão democrática das escolas públicas estaduais do Ceará.

Neste sentido, inicialmente foi necessário fazer uma retomada teórica conceitual das representações de democracia, representação e participação. Partindo da instituição da primeira forma de governo reconhecidamente democrática a sociedade grega até as formas mais recentes de organização que se constitui na democracia participativa sob a interpretação de Sousa Santos que propõe uma reconexão entre procedimentalismo e participação. No tocante a representação, tomamos o diálogo de Viveret que reconhece, nos moldes liberais, uma patologia da representação que se assemelha a uma crise de delegação ou confisco de poder, assim como Gentili ratifica identificando a falsificação do consenso e negação do conflito. Enfim, nas discussões sobre participação, dialogamos, entre outros, com Demo que sistematiza três tipos de cidadania: tutelada, assistida e emancipada, que podem ser fomentadas pelo Estado.

E para analisar nosso objeto de estudo tomamos a Metodologia da Interpretação de Thompson que busca trabalhar de forma coerente com diversos métodos de acordo com o objetivo da análise e as limitações de cada método. Mais especificamente, trabalhamos com a interpretação da *doxa* para então adentrarmos no referencial metodológico da Hermenêutica de Profundidade que apresenta três fases: a análise sócio-histórica, a análise discursiva ou formal e a interpretação / re-interpretação. Estas fases não se constituem numa ordem rígida e nem portanto cíclicas, tanto que Thompson também não nega a importância de outros métodos de análise formal, objetiva e estatística.

Com estas discussões teóricas, caminhamos para a reinterpretação do objeto em estudo, onde buscamos reconstrui-lo, para então, identificar os avanços e os limites da política pública. E nesta tentativa reconstruímos parte do processo educacional nos projetos do grupo político que tem se mantido no governo desde 1987 com a primeira eleição de Tasso Jereissati autodenominado *Das Mudanças.*

Mas é a partir de 1995, no segundo governo Tasso e tendo Antenor Naspoline frente a Secretaria de Educação Básica do Estado (SEDUC) que o processo educacional deu uma alavancada e no Plano de Desenvolvimento Sustentável da Seduc (PDS/SEDUC 95/98) foram identificadas ações concretas e viáveis para a gestão colegiada.

Entre as ações tomamos aquela em que os dispositivos legais normatizaram a sua evolução nos três processos de eleição para diretores escolares já vivenciados construindo um mapa comparativo. Deste processo foram evidenciados apenas alguns elementos que, por vezes, se apresentaram repetidamente nas falas dos entrevistados, outros que denotavam peculiaridades entre um processo e outro, e enfim alguns por polêmicas públicas reconhecidamente como a questão do voto, paritário ou universal, e da recondução.

Uma outra ação que foi objeto de análise foi o discurso acerca da estruturação dos Conselhos Escolares que além de ser um organismo que deve ter na sua composição a representatividade de todos os outros organismos colegiados que compõem a escola, merece ênfase devido a promoção da participação na sua atuação enquanto organismo consultivo, fiscalizador, avaliador e deliberativo das ações do Núcleo Gestor e do caminhar da escola. Isto também, porque o próprio PDS/SEDUC 95/98 estabelece a implantação dos Conselhos escolas e a eleição para diretores para promoção do exercício da cidadania. Então, discutimos ele, a partir da sua relação com o Núcleo Gestor da Escola, para então tratamos da sua composição e representação. É necessário também salientar que, até então, não há legislação que dispõe sobre o Conselho Escolar, apenas impressos e discussões da Seduc.

As outras duas ações concretas e viáveis sinalizadas não se constituíram enquanto objeto de estudo devido a não sistematicidade de ações como a capacitação continuada e em serviços dos gestores educacionais que se resumiram a uma breve e pontual capacitação após o primeiro processo eleitoral em 1995 num curso de 80 h/a e outra tentativa recentemente (out/2002) implementada com o curso Pró-Gestão que é citado no decorrer da pesquisa.

E por fim, uma última ação seria a dinamização e, ou formação das organizações escolares, donde recolhemos inúmeros folhetos na Seduc que tratam sob diversos aspectos do organismo dos alunos reunidos em grêmios, mas como objetivo era reconstruir o conceito de democracia, participação e representação neste projeto político não nos adentramos nele que retrata o aspecto da participação sob a ótica dos alunos. Foi também identificado um outro texto acerca da Associação de Pais e Comunitários, mas nada tratando sobre a Congregação de professores, de onde reiteramos que não houve sistematicidade nesta ação, e que portanto não se constituíram enquanto objeto de estudo.

Analisados os aspectos legais que dispõe o projeto de gestão colegiada, partimos para a análise do discurso através do material de informação e divulgação destes processos, onde identificamos a impressão oficial de Folders e de Cartilhas que buscam também legitimar este projeto perante a comunidade escolar e toda a sociedade.

Em síntese, retomamos as polêmicas, entre outros elementos que estavam em torno do objeto em estudo e nos colocamos neste embate numa tentativa de sistematização e discussão que nos levaram a discutir a teoria da recentralização, assim como aos avanços e retrocessos deste projeto.

Por fim, entendemos que a importância de se pesquisar esta política se dá porque a mesma também atende aos anseios/desafios deste período de transição e novo milênio, e tomando a educação como fator fundamental para a estruturação de uma sociedade, que atenda a superação das dicotomias impostas por esta e pela nova era na economia e na política mundial, através da construção de uma nova consciência social baseada em alternativas interacionistas.

E sobre gestão democrática das escolas públicas a nível nacional[9], há leituras diferenciadas, enquanto que pouco se tem sobre os diferentes significados que ela tem adquirido no discurso político-partidário e respectiva legislação, que desvela os avanços e as lacunas de um projeto que se quer democrático, tornando essencial este estudo.

Sendo assim, esta política se torna indispensável na promoção desta consciência que deve viver a democracia em todas as instâncias através do exercício cotidiano da participação crítica de seus cidadãos com poder fiscalizador e deliberativo. Segundo Sander (1995: 127) esta prioridade se acentua na América Latina que *"para*

[9] GESTÃO EM REDE. Paraná: Gráfica Universitária da Pontifica Universidade Católica do Paraná, Set. 1998.

atender seus legítimos interesses econômicos e políticos, necessita ampliar seu nível de participação internacional nas decisões que afetam sua qualidade de vida humana, sua capacidade científica e tecnológica e seu desenvolvimento cultural." Esta nova forma de organização social deve, portanto, favorecer a inserção da escola no contexto global da sociedade moderna.

CAPÍTULO I TEORIA E METÓDO

Para entender a relação entre sociedade e Estado através da política de democratização da educação se faz necessário buscar reconstruir alguns elementos teóricos e metodológicos.

Partimos, então, para a reconstrução do conceito de democracia como forma de governo que estabelece as relações entre o Estado e a sociedade. Nesta construção identificamos várias abordagens do conceito de democracia e interseções de abordagens que particularizam o exercício da representação e da participação. No entanto, optamos por sistematiza-las sob a seguinte divisão: democracia direta, democracia representativa e democracia participativa.

Tomando a democracia como forma de governo, outras duas categorias emergem, a representação e a participação e que, portanto, foram passíveis de (re)construção. Com relação aos sistemas de representação, eles estão diretamente relacionados a concepção de democracia, mas as formas de participação através do fomento do exercício de cidadania pelo Estado partirá da abordagem de Demo que a distingue sob três formas: cidadania tutelada, cidadania assistida e cidadania emancipada.

Mas para perceber como o discurso se engendra nestas categorias acima expostas, faz-se necessário adotar uma metodologia e para tanto retomamos a proposta de Thompson com a Metodologia da Interpretação que parte da interpretação da *doxa* para a Hermenêutica em Profundidade e ainda reconhece a possibilidade de se utilizar outros métodos de análise formal, objetiva e estatística.

I.I DEMOCRACIA DIRETA, REPRESENTATIVA E PARTICIPATIVA: uma tentativa de conceituação

"A principal diferença entre as primeiras formulações e as atuais
é a de que originalmente democracia significava participação
(de todos ou da maioria) nas decisões de governo:
auto-governo, viabilizado através da participação direta dos cidadãos.
Hoje democracia significa fundamentalmente que

o poder de governar é conferido pelo povo
a representantes, através de eleições"
(Costa:2001,103).

Uma questão que se coloca no centro destes debates sobre o sistema político que rege o estado é o poder e o seu controle, sendo que este último vem sendo exercido pelo próprio poder (Estado) e não pelo povo. Daí a necessidade de se reduzir a autonomia dos governantes sobre os governados com a redistribuição do poder e se pensar em como este modelo tem sido sistematizado.

O termo poder é abundantemente empregado possuindo várias conotações. Como Demo (1995:1) adverte *"Não é viável suprimir o fenômeno do poder, porque faz parte da estrutura da sociedade, mas é bem possível administrá-lo de modo democrático, sobretudo com base num Estado de Direito" .* Isto devido o caráter estratégico do poder para a dominação, como na perspectiva de Weber ele chama de poder *"a capacidade de disposição sobre meios que permitem influenciar a vontade de outrem ... "* (apud Habermas:1993, 100). Mas em termos de interação, o papel do Estado, enquanto criação do homem na tentativa de regular as relações e retomar os *"acidentes empíricos"* da desigualdade social, como árbitro, mediador, um interveniente desinteressado, mas que também pode apresentar-se contrário, como um explorador das possibilidades que sua posição lhe oferece. Aristóteles sintetiza ao distinguir o que é partilhável e participável afirmando que, o primeiro caso se refere aos bens materiais e o segundo caso se relaciona ao poder, onde ele define que não poderia ser repartido e nem partilhado, mas apenas participado pelos iguais.

Considerando estas assertivas, concordamos com Bourdignon e Gracindo (2000:158) que: *"... sem democracia não há espaço para os cidadãos, mas apenas para governados".* E Gadotti e Romão (2000:46-47) complementam: *"é cidadão aquele que participa do governo; e só pode participar do governo (participar da tomada de decisões) quem tiver poder e tiver liberdade para exercê-lo"*.

Sabe-se que o discurso democrático tem comportado projetos antagônicos de sociedade, devido em parte a convivência contraditória neste último século entre democracia e capitalismo, como também por não haver um conceito unívoco. Isto faz necessário retomar o debate teórico acerca da construção histórica deste conceito numa tentativa de conceituação e pensar no velho dilema de como construir e garantir uma democracia conscientizadora e transformadora em si mesma.

Existem várias abordagens do conceito de democracia, como também interseções de abordagens que particularizam o exercício da representação e da participação. Mesmo assim, entendemos por democracia uma forma de governo que estabelece as relações entre o Estado e a sociedade, como Sousa Santos (2002:51) contribui *"Trata-se, sim, de perceber que a democracia é uma forma sócio-histórica e que tais formas não são determinadas por quaisquer tipos de leis naturais".* Em outras palavras, trata-se de percebê-la como um sistema de vida fundamental na instituição de novas determinações sociais articuladas com a inovação institucional, implicando ruptura com tradições estabelecidas, através da vinculação do procedimento com forma de vida e entendendo democracia como forma de aperfeiçoamento da convivência humana.

A primeira noção de democracia que nos deteremos é a democracia ateniense que se revela a experiência historicamente comprovada de DEMOCRACIA DIRETA e tem como princípios: Autogoverno; Igualdade política; Participação do cidadão comum independe da renda ou posição; Discussão prévia às decisões de interesse comum; Controle da ação dos governos; e Prestação de contas das ações do governo. Segundo Costa, esta democracia direta é composta por elementos de natureza diversa: *"valores, fins, meios e procedimentos que se traduziam em instituições: a Boulè e a Assembléia, que deliberava sobre as propostas apresentadas pelo Conselho. [...] tinham o objetivo de ampliar o 'espaço cívico' para efeitos de maior controle do governo"* (2001:90) .

Seu fim era o bem comum e tinha um caráter fundamentalmente moral. Costa complementa citando que *"Suas instituições eram mecanismos e procedimentos adequados a esses fins que se concretizavam no autogoverno dos cidadãos, pelos cidadãos, para os cidadãos"* (2001:90) (grifos nossos).

Neste modelo se exigia a democracia econômica entre os cidadãos, que deveriam ser donos de si mesmo, ou seja, ter garantida as suas condições de subsistência sem depender do exercício público e ainda ser livre, homem, maduro, ter nascido naquele território etc. *"Ser livre significava [...] não estar sujeito às necessidades da vida ..."* (Hannah:2001,41) com possibilidades de *"...deixar o lar e ingressar na esfera política, onde todos eram iguais"* (Hannah:2001,42).

A democracia política direta dos cidadãos era expressa, como já vimos, em praças públicas com a possibilidade de criação e de expressão – a liberdade de questionar a lei. Esta possibilidade do cidadão em julgar, questionar e escolher as leis,

representa um gesto genuíno de autonomia, característica do exercício da cidadania. Trata-se portanto do uso do discernimento humano por parte do cidadão, que além de participar, também delibera sobre as questões pertinentes ao interesse geral. Vernant contribui:

> *"Tornando-se elementos de uma cultura comum, os conhecimentos, os valores, as técnicas mentais são levadas à praça pública sujeitos à crítica e à controvérsia. Não são mais conservados, como garantia de poder, no recesso de tradições familiares; sua publicação motivará exegeses, interpretações diversas, oposições, debates apaixonados"* (1996:35-6).

Nesta forma societal o Estado seria uma forma de organização que existiria para pensar o bem comum e a política deveria funcionar em função dos outros e não de si ou de alguns, entendendo a democracia como poder do *démos*, do povo no seu exercício direto, como ocorria nas sociedade primitivas: *"É que a sociedade se governava a si própria, nos limites dos seus conhecimentos e das suas possibilidades"* (Mandel:1982,21).

Mas as condições históricas mudaram, a cidade-estado se transformou em grandes estados territoriais, e com ela as relações entre os homens e estes com o Estado também mudaram. No entanto, a necessidade de se pensar nas formas de organização social não advém somente das mudanças, como também da necessidade de se legitimar a indivisão societal, seguida da criação e separação da sociedade civil e do Estado (grifos nossos).

Na Idade Média com a ascensão da Igreja Católica, o Estado era necessário apenas para ordenar as paixões dos homens. Caso não houvesse pecado, não seria necessário o Estado. Assim o homem estava preso por sua vaidade e orgulho e somente sob a tutela de Deus, através de uma estrutura rigorosa que era a Igreja, o homem poderia alcançar a salvação. A tradução de *A Política* de Aristóteles, que transcreveu *zoon politikon* (homem político) como homem político e social foi manipulada[10] para atender aos interesses da Igreja, em socializar os homens e torná-los dependentes. A comunidade neste momento deveria ser una, indivisível.

Mas esta indivisão foi sobreposta pela lógica do liberalismo ao justificar a separação da sociedade civil com o Estado. Para situar historicamente o fim da comunidade e o início da sociedade civil[11], Chaui (2000:275) nos reporta a Maquiavel e

[10] Segundo estudos de Hannah Arendt já citados.

[11] A constituição de uma nova ordem histórica com a divisão do social (e não no social) *"separando as práticas sociais que tendem, doravante, a aparecer como desprovidas de centro e como independentes, cada qual buscando oferecer sua própria origem, seus fundamentos e princípios e sua legitimidade [...]"*(Chaui, 2000: 274).

a perda dos referenciais transcendentais que justificavam a indivisão comunitária. Como o poder não possuí suporte transcendente: sua origem, sua forma, seu conteúdo, seu exercício são sociais e históricos. Ela afirma que na formulação conservadora, as divisões sociais serão retomadas como acidentes empíricos que podem ser reparados de direito.

E é neste ESTADO DE DIREITO que a separação entre sociedade e poder são legitimadas, graças a distinção entre sociedade civil e Estado. O papel da sociedade civil passou a ser o *"campo de lutas e de desigualdades – é o lugar da manifestação dos conflitos econômicos e dos conflitos de opinião entre particulares, numa forma belicosa de coexistência ditada pelos interesses do Estado"* (Chaui, 2000: 277) (grifos nossos). O Estado se tornou legítimo com a função de recuperar a comunidade fragmentada em realidade jurídica, territorial e cultural numa unidade fora e acima dos interesses particulares, conforme cita Chaui:

> *"O estado se põe como legislador e como arbitro, [...]. O estado é a passagem do interesse particular para o interesse geral, dos bens particulares para o bem comum. Detentor do poder público e do espaço público, o Estado, enquanto ordenação legal e política da sociedade civil, prescreve leis, normas, valores, idéias e práticas fundadas na legalidade e na racionalidade institucional"* (2000:277).

A sociedade então separa-se da política, e esta separa-se do jurídico que consequentemente separam-se também do saber em conhecimentos independentes. O Estado passou a oferecer-lhes a universalidade das leis e do direito, mas este serviu realmente para atender as particularidades, ou seja, o poder acabou reafirmando as divisões sociais que deveria anular.

Isto ocorreu por que o poder passou a ser fruto de uma ação social do Estado e tomou um lugar de destaque na sociedade se afastando dela, através da garantia de direitos como a liberdade política e econômica do indivíduo. Estes direitos foram concedidos processualmente (garantia da paz, da vida e propriedade privada), no pacto social dos liberais Hobbes[12] e Locke[13].

Bobbio conceitua LIBERALISMO como sendo *"uma doutrina do Estado limitado tanto com respeito aos seus poderes quanto às suas funções. A noção*

[12] Neste pacto o homem cede sua liberdade absoluta em prol da garantia do direito fundamental que é a vida, e a participação da sociedade é negada, pois o *Leviatã* (que simboliza o Estado forte) é autoritário e dono de toda a propriedade.

[13] Neste pacto o Estado mínimo passa a assegurar as garantias individuais máximas como a vida, a liberdade e os bens (dentre eles a propriedade privada) como direito natural do ser humano. Portanto, o direito à propriedade não era de todos, mas daqueles que a adquiriram e sua legitimidade se dá no trabalho que é executado pelo homem para transformar a natureza, produzindo e acumulando bens.

corrente que serve para representar o primeiro é 'Estado de direito'; a noção corrente para representar o segundo é 'Estado mínimo' "(1994:17). E complementa com relação a concepção individualista do homem ao privilegiar primeiro o *"indivíduo singular com seus interesses e suas carências, que tomam a forma de direitos [...], e depois a sociedade, e não vice-versa..."*(Ibidem:15).

Conforme o próprio nome sugere, este sistema enfatiza a importância da liberdade expressa na frase *"laissez-faire, laisser-passer"* (deixar fazer, deixar passar). A liberdade econômica é considerada como fundamento para as demais liberdades, sendo assim reconhecido que sem ela nenhum homem pode ser realmente livre. Sobre este jugo, está a defesa ilimitada à propriedade privada, que é reconhecida por inúmeros teóricos como a principal fonte da desigualdade entre os homens.

Com estas, entre outras, transformações o modelo de democracia direta também foi modificada por uma democracia liberal, que combina gradualmente os ideais liberais com o método democrático através do sufrágio universal.

Sousa Santos e Avritzer questionando como a democracia tinha passado de uma aspiração revolucionária no século XIX a um slogan adotado universalmente, mas vazio de conteúdo no século XX, constaram que

> *"na primeira metade do século XX o debate democrático centrou-se em torno da desejabilidade da democracia[...]. Se, por um lado, tal debate foi resolvido em favor da desejabilidade da democracia como forma de governo, por outro lado, a proposta que se tornou hegemônica ao final das duas guerras mundiais implicou em uma restrição das formas de participação e soberania ampliadas em favor de um consenso em torno de um procedimento eleitoral para a formação de governos"* (2002:39) (grifos nossos).

Restrição esta que se encontra presente na concepção de DEMOCRACIA REPRESENTATIVA de Schumpeter[14], para quem este sistema seria apenas uma mudança institucional com a simples reestruturação do regime político. Em outras palavras, seria um arranjo institucional para se chegar as decisões políticas e administrativas, preocupando-se assim com os procedimentos da democracia.

Esta tendência considera democracia como uma categoria exclusivamente *'política'*, ou seja, a reduz às atividades de governo e funcionamento das instituições do Estado (Costa:2001,98) (grifos nossos), fragmentando a realidade social (Estado x sociedade) como se ela pudesse se tornar efetiva independente da totalidade a que

[14] Para o autor a democracia se reduz a uma questão de método, dissociada completamente dos fins, valores e interesses que animam a luta dos atores coletivos (Ver Bóron:1994).

pertence e que lhe dá sentido. Para tanto, ela se pauta nas concepções substantivas de razão e nas formas homogeneizadoras da organização da sociedade.

Nesta concepção de democracia, que se tornou hegemônica, a participação se dá de forma limitada, para não sobrecarregar[15] demais o regime democrático com demandas sociais, pois poderiam colocar em risco a prioridade da acumulação sobre a redistribuição. Sintetizando, para esta concepção a questão da inclusão social é tratada como uma demanda excessiva.

Para Bobbio, este modelo é limitado ao promover uma democracia aparente através de uma falsa democracia representativa que ele define como sendo *"aquela forma de governo em que o povo não toma ele mesmo as decisões que lhe dizem respeito, mas elege seus próprios representantes, que devem por ele decidir"* (1994:33-34). A sua legitimidade se dá na convicção de que *"estes representantes eleitos pelos cidadãos estariam em condições[16] de avaliar quais seriam os interesses gerais melhor do que os próprios cidadãos, fechados demais na contemplação de seus próprios interesses particulares"* (Ibidem:34)(grifos nossos). Resta ao povo o poder de expressar-se de forma parcial, como a influenciar na formação do corpo que vai decidir através do exercício do voto onde ele expressa às liberdades de opinião, de imprensa, de reunião, ..., todos os pressupostos *ditos* democráticos. Mas Marx contrapõe *"[...] mediante o sufrágio universal, outorga a posse do poder político às classes cuja escravidão social eterniza[...]"* (Apud Boron:1994,19).

E Sousa Santos e Avritzer (2002:45) advertem quando reconhecem que Bobbio propõe transformar o *"procedimentalismo em regras para a formação do governo representativo. Para ele* [Bobbio]*, a democracia se constitui de um conjunto de regras para a formação de maiorias, [...]"*. Souza Santos e Avritzer (2002:46) complementam sintetizando que *"Em nenhum momento fica claro no itinerário que vai de Kelsen a Schumpeter e Bobbio porque o procedimentalismo não comporta formas ampliadas de democracia".*

Isto porque a democracia liberal rejeita explicitamente a democracia como valor, contradizendo até mesmo o que Costa (1994:99) considera como concepções formais e minimalistas de democracia, as quais no sentido lógico não descartam os valores democráticos. Igualdade política e soberania permanecem como meta

[15] A idéia de *"sobrecarga democrática"* foi formulada em 1975 em um relatório da Comissão Trilateral preparado por Crozier, Huntingon e Watanuki. *"Segundo esses autores, a sobrecarga era causada pela inclusão política de grupos sociais anteriormente excluídos e pelas demandas 'excessivas' que faziam à democracia"* (Sousa Santos e Avritzer:2002,60).

[16] Condições estas que forma criadas pelo homem, e que portanto deveriam ser acessíveis a todos.

(Dahl:1989,60 apud Costa:2001,100), mas deixam de ser discutidos como princípios e passam a ser redimensionados como problemas empíricos a serem enfrentados. A vontade do povo e a participação direta não deixam de ser considerados, mas a questão é a sua VIABILIDADE TÉCNICA dada a magnitude, complexidade e burocratização dos sistemas (grifos nossos).

A ênfase recai nas condições necessárias para efetivar a democracia direta, resultando numa relativização dos valores. E nela o reconhecimento de que a cultura política é realçada como uma pré-condição para a democracia direta.

Mas Costa apoia-se em Rousseau para contradizer esta ênfase nas pré-condições ou condições estruturais afirmando que *"a participação e o interesse pela coisa pública, assim como o respeito às regras democráticas, são produtos e não pré-condições da vida em sociedade"* (2001:102) (grifos nossos). Sousa Santos e Avritzer também ratificam retomando Amartya Sen como sendo

> *"um dos que celebra a perda de credibilidade da idéia das condições estruturais quando afirma que a questão não é a de saber se um dado país está preparado para a democracia mas antes de partir da idéia de que qualquer país se prepara através da democracia"* (2002, 41) (grifos nossos).

E continuando a busca em legitimar a inviabilidade da democracia direta, observamos que as razões postas subjugam as condições socais, o povo e o poder local. Isto se dá por que *"a democracia moderna repousa em uma concepção individualista da sociedade"* (Bobbio:2000,380).

Por outro lado, é a concepção hegemônica de democracia representativa liberal que não conseguiu enfrentar adequadamente o problema da qualidade de democracia. Para Sousa Santos e Avritzer (2002:42)

> *"a expansão global da democracia liberal coincidiu com uma grave crise nos países centrais onde mais se tinha consolidado, uma crise que ficou conhecida como a da dupla patologia: a patologia da participação, sobretudo em vista do aumento dramático do abstencionismo; e a patologia da representação , o fato de os cidadãos se considerarem cada vez menos representados por aqueles que o elegeram"*(grifos nossos).

Isto porque pode-se apontar na direção de um tripla crise da explicação democrática tradicional:

> *"há, em primeiro lugar, uma crise do marco estrutural de explicação da possibilidade democrática; há, em segundo lugar, uma crise da explicação homogeneizante sobre a forma da democracia que emergiu como resultado dos debates do período entre guerras e há, em terceiro lugar, uma nova propensão a examinar a democracia local e a possibilidade de variação no interior dos Estados nacionais a partir da recuperação de tradições*

> *participativas solapadas no processo de construção de identidades nacionais homogêneas"*(Sousa Santos e Avritzer: 2002,42) (grifos nossos).

Deste modo, surge a democracia participativa buscando a ampliação da esfera pública local com mecanismos complementares à democracia representativa, que possibilitem maior participação de grupos e de indivíduos nas decisões que afetam seus interesses.

Experiências desta ordem buscam, desde 1871 com a Comuna de Paris, uma sistematização. Segundo Pont a Comuna tentou construir novas relações entre Estado e sociedade, procurou-se "*diminuir diferenças de remuneração entre os servidores públicos, visando não criar privilégios e favorecer burocracias"* (1999:13). Na Revolução Russa (1917) o governo baseava-se em conselhos *(sovietes)* onde se almejava *"fundirem numa só pessoa o produtor e o legislador"* (Ibidem:13) (grifo do autor). O que levaria a autogestão do povo organizado com um *"Estado planificador das coisas e não um instrumento de dominação de classe, das gentes"* (Ibidem:13) (grifos do autor). Ambas tentativas não obtiveram êxito por questões que não nos interessam dissertar, ficando portanto experiências que buscaram construir e garantir uma democracia sem distorções entre representação e povo.

Na atualidade, observamos experiências inovadoras como a constituição de conselhos nas diversas áreas, o orçamento participativo, o plebiscito e o referendo popular que fomentam a ampliação da esfera pública para além das instituições.

Mas é Sousa Santos e Avritzer (2002:52) que propõem aprofundar a democracia pensando numa ruptura positiva na trajetória da sociedade e abordando os elementos culturais dessa mesma sociedade através de uma RECONEXÃO ENTRE PROCEDIMENTALISMO E PARTICIPAÇÃO. Para tanto, retomam Habermas como sendo o autor que

> *"[...] abriu espaço para que o procedimentalismo passasse a ser pensado como prática social e não como método de constituição de governos. Habermas ampliou o procedimentalismo, reintroduzindo a dimensão social originalmente ressaltada por Kelsen, ao propor dois elementos no debate democrático contemporâneo: em primeiro lugar, uma condição de publicidade capaz de gerar uma nova gramática societária.[...] Há ainda um segundo elemento extremamente importante de ser discutido, que é o papel de movimentos sociais na institucionalização da diversidade cultural"* (2002:52-53) (grifos nossos).

O primeiro elemento dispõe sobre a esfera pública como sendo um espaço onde os indivíduos podem problematizar em público uma condição de desigualdade na esfera privada, ou seja, *"As ações em público dos indivíduos permitem-lhes questionar*

a sua exclusão de arranjos políticos através do princípio de deliberação societária que Habermas denomina de princípio D" (2002:52). Este princípio considera que *"apenas são válidas aquelas normas-ações que contam com o assentimento de todos os indivíduos participantes de um discurso racional"* (Habermas apud Sousa Santos e Avritzer:2002,52).

Desta forma, ao postular um princípio de deliberação ampla, Habermas recoloca no interior da discussão democrática um procedimentalismo social e participativo. E os autores reforçam:

> *"De acordo com essa concepção, o procedimentalismo tem origem na pluralidade das formas de vida existentes nas sociedades contemporâneas. Para ser plural, a política tem de contar com o assentimento desses atores em processos racionais de discussão e deliberação"* (2002:52).

Portanto, o procedimentalismo tem de ser uma forma de exercício coletivo do poder político, cuja base seja um processo livre de apresentação entre iguais através da recuperação do discurso argumentativo associado ao fato do pluralismo e às diferentes experiências.

O segundo elemento é o papel dos movimentos sociais na institucionalização da diversidade cultural, enfatizando o fato de a política envolver uma disputa sobre o conjunto de significações culturais, mas que para efeito da nossa pesquisa não são relevantes aprofundar.

Esta reconexão proposta surge porque, analisando algumas formas efetivas de DEMOCRACIA PARTICIPATIVA em vários países, Sousa Santos e Avritzer (2002:65) identificaram a combinação da democracia participativa e da democracia representativa através da articulação do mandato representativo com formas efetivas de deliberação local. Como afirmam:

> *"De maneira muito distinta, essas práticas buscam intensificar e aprofundar a democracia, quer reivindicando a legitimidade da democracia participativa, quer pressionando as instituições da democracia representativa no sentido de as tornar mais inclusivas, quer ainda, buscando formas de complementaridade mais densas entre a democracia participativa e a democracia representativa"* (Ibidem:73) (grifos nossos).

Deste modo concordamos com os autores ao identificar duas formas possíveis desta combinação: coexistência e complementaridade, que eles definem como:

> *"Coexistência implica convivência, em níveis diversos, das diferentes formas de procedimentalismo, organização administrativa e variação do desenho institucional. A democracia representativa em nível nacional [...] coexiste com a*

> *democracia participativa em nível local, acentuando determinadas características participativas já existentes em algumas democracias dos países centrais"* (2002:75-76).

A segunda forma, a que chamaram complementaridade (Sousa Santos e Avritzer:2002,76), pressupõe:

> *"o reconhecimento pelo governo de que o procedimentalismo participativo, as formas públicas de monitoramento dos governos e dos processos de deliberação pública podem substituir parte dos processo de representação e deliberação tais como concebidos no modelo hegemônico de democracia* (grifos nossos).

Por fim, o objetivo desta combinação é *"associar ao processo de fortalecimento da democracia local formas de renovação cultural ligadas a uma nova institucionalidade pública que recoloca na pauta democrática as questões da pluralidade cultural e da necessidade da inclusão social"* (Ibidem:76).

Mas o aprofundamento da democracia não ocorre necessariamente a partir das mesmas características, o que se torna necessário um estudo específico de como ele vem sendo construído em realidades distintas, onde o Estado se transforma em um local de experimentação distributiva e cultural.

Para concluir concordamos com Costa ao sintetizar os caminhos da democracia que

> *"A principal diferença entre as primeiras formulações e as atuais é a de que originalmente democracia significava participação (de todos ou da maioria) nas decisões de governo: auto-governo, viabilizado através da participação direta dos cidadãos. Hoje democracia significa fundamentalmente que o poder de governar é conferido pelo povo a representantes, através de eleições"* (2001:103) (grifos nossos).

Donde observamos que o conceito de democracia foi construído historicamente e pode levar a exclusão de alguns membros da coletividade do exercício das funções públicas que eram, outrora, comuns a todos (Mandel:1982, 22-23). Isto ocorre devido a relação Estado x sociedade que na forma de governo democrático adotado pode, como acima citado, limitar a democracia enquanto método, mas também pode partir para uma prática democrática tanto no método, no conteúdo, na forma quanto no fim, proporcionando a construção da moral do bem coletivo acima do particular.

I.II A QUESTÃO DA REPRESENTATIVIDADE

"O sistema da representação vive um processo de crise de legitimidade,

que se expressa na abstenção eleitoral, na apatia e
na não participação político-social,
devido, em parte, a obstrução do canal
participação ← deliberação ← representação.
Alguns representantes negam, de fato, a sua função
que é a representação da deliberação dos representados"
(Jeannette Ramos)

A questão da representatividade esta posta no debate democrático e mantém uma relação direta com a política de descentralização da educação, onde a distribuição de poderes entra em debate. O diretor que até então era o ápice da pirâmide da instituição escola, perderia efetivamente este poder, enquanto que outros segmentos representantes da maioria começariam a ter acesso a ele. Entretanto, isto não garante que o exercício diário do poder seja democrático, pois os segmentos podem apenas existir para legitimar as vontades da direção. Esta questão está posta no papel não só dos diretores, mas também de todos aqueles que representam os segmentos que fazem parte da escola.

Mas a questão não é a representação, mas como ela toma forma na relação entre o Estado e a sociedade. Este debate é travado há séculos, como por Rousseau que reconheceu esse é *um mal necessário*. Um mal por ser muito perigoso, ele afirmava que a liberdade e a vontade não poderiam ser emprestadas, cedidas, então como haver a representação de vontades[17]?

Entretanto, sob o pretexto de que existe a *possibilidade* do homem satisfazer os próprios interesses em concorrência com os interesses dos demais, a melhor forma de governo num sistema liberal seria a democracia representativa. Estes representantes, que não poderiam ter vínculo com seus representados, se dizem verdadeiros democratas e o são na medida em que foram eleitos pela maioria. Mas esta maioria reflete apenas a capacidade do candidato de seduzir eleitoralmente as massas nestas eleições periódicas regradas pelo capital, onde a mercadoria que reveste o candidato imprime mais ou menos valor, reificando-os. Esta lógica foi construída a partir de generalizações que permitiram universalizar valores

[17] Em sua obra *Contrato Social*, ele apresenta o *dever-ser* de toda ação política para que se pudesse estabelecer uma liberdade civil, já que considerava que os homens não mais poderiam resgatar sua liberdade natural.

contraditórios, bem como se utilizando deste discurso para legitimar este modelo de representação e as suas ações unilaterais.

Mas este modelo fomentou uma maior desigualdade social com a fragmentação do poder em político e econômico. Isto porque fundamentou a subjugação da capacidade do homem de discernir o que é melhor para sociedade e para ele como parte desta, assim como a manutenção desta ordem inversa, onde primeiro está o indivíduo e depois a sociedade.

Tanto que as contradições do sistema neoliberal junto com as limitações deste modelo de democracia têm apresentado falhas, em vários sentidos, como na restrição a participação apenas às eleições para representantes, sendo excluídos do processo de formulação, debate e promulgação das leis que regem a si, como a toda a sociedade. Em outras palavras, nesta democracia o voto não tem mais o caráter deliberativo, mas é restrito a designar apenas quem irá representá-lo, cedendo a este a autonomia integral de quem tem realmente o direito de decidir sobre. Com isto os cidadãos se sentem cada vez menos representados, dando origem, em parte, a 'patologia da representação'.

Esta mesma democracia, reconhecida como representativa liberal, consolidou-se em uma grande número de países. No entanto, é inegável que na maioria dos países de democracia representativa liberal, o sistema da representação vive um processo de crise de legitimidade, que se expressa na abstenção eleitoral, na apatia e na não participação político-social.

Para Pont as causas desta CRISE DO PROCESSO REPRESENTATIVO variam entre os diferentes países, mas identifica um núcleo comum reconhecendo que as principais residem:

> - *"no processo de burocratização e no caráter autoritário das administrações e parlamentares;*
> - *na falta de controle dos eleitores e/ou do partido sobre os eleitos;*
> - *nos sistemas eleitorais que distorcem a representação, fraudando a vontade popular, através de mecanismos distritais e/ou barreiras e obstáculos para partidos pequenos;*
> - *na falta de coerência entre o projeto e o programa eleitoral e a prática dos eleitos;*
> - *nas trocas partidárias sem perda de mandato, onde o Brasil deve ser o recordista mundial, resguardados pela lei;*
> - *na incapacidade desses sistemas garantirem a reprodução do capitalismo com legitimidade frente a evidência dele ser o produtor da desigualdade e da exploração sociais"* (1999:13) (grifos nossos).

A legitimidade desta distorção na representação neste modelo tem se dado através da construção de um FALSO CONSENSO[18], a política se transformou no exercício cotidiano da manipulação do consenso. Ao longo da modernidade, política e simulação passaram a fazer parte de um jogo indissociável. A ética e a política se apresentam de modo antagônico, donde deveriam caminhar juntas fortalecendo-se mutuamente. Não há coerência política entre projeto, partido e representante, e a burocratização do Estado inibe qualquer forma.

Segundo Gentili(1998), o falso Cardeal Mazarin foi o inventor da política como arte da simulação, e que seu mérito é de haver reconhecido que a falsidade e a hipocrisia são recursos mais do que eficazes para se alcançar fins políticos:

> *"qualquer aproximação empírica à política de 'todos os dias' permite reconhecer que, para o bem ou para o mal, as observações de Mazarin são, ao mesmo tempo que detestáveis, bastante aproximadas do que acontece no mundo cotidiano dos que se dedicam profissionalmente à luta pelo poder"* (Gentili,1998:43) (grifo nosso).

A prática liberal *"combina cinicamente mecanismos de delegação com práticas autoritárias próprias dos regimes ditatoriais"* conforme denuncia Gentili(1998:46). A busca da falsificação do consenso através da uniformidade dos discursos que *"estima a harmonia, a concórdia mesmo que forçada, a subordinação regulada e controlada das partes ao todo, condenando o conflito como elemento de desordem e de desagregação social"* (Bobbio:27) (grifos nossos). Para Berelson (apud Costa:2001,101) isto reflete a estabilidade da democracia reafirmando que: *"a democracia é estável quando os conflitos não são intensos, quando está garantida uma certa apatia e indiferença do cidadão comum para com as questões políticas"* (grifos nossos).

E assim a democracia representativa liberal condena o CONFLITO, defendendo que a sociedade e suas organizações são concebidas como totalidades a serem mantidas em ordem numa integração harmônica, como dispõe alguns teóricos positivistas (Sander: 1984, 17). Nesta lógica o sistema social é definido por Sander como:

> *"quer seja uma organização quer seja a sociedade como um todo, lograria a integração da ordem com o progresso, ou seja, seria equilibrado, homogêneo e passível de mudanças, desde que elas sejam dirigidas, reguladas e orientadas para um fim predeterminado"* (1984:17).

[18] Ver GENTILI (1998).

Desta maneira, a democracia liberal se demonstra incapaz de lidar com os movimentos e as transformações fruto do jogo de forças antagônicas da sociedade. Os fenômenos da contradição e da mudança que caracterizam a formação e a ação dos grupos sociais, das organizações humanas e da sociedade como um todo, são negados por uma ordem utópica e irreal (Sander:1984,29). Neste outro enfoque a DINÂMICA SOCIAL *"não se explica como resultado de um 'consensus universalis', mas sim como conseqüência da tensão entre comportamentos tradicionais ou normais e comportamentos novos e estranhos"*(1984:29) (grifos do autor) .

A partir destas colocações, se faz importante nos remetermos a uma questão primordial, que consideramos, do trabalho de Rousseau: a retomada da discussão de *O príncipe* de Maquiavel, onde o homem é responsabilizado por tudo. O homem é o seu único responsável, e consequentemente é responsável por adquirir sua liberdade e mantê-la. *"É o abuso de nossas faculdades que nos torna infelizes e maus. Nossas tristezas, nossas preocupações, nossos sofrimentos vêm de nós mesmos"* (Rousseau,1995:379). E complementa: *"Não existe outro mal além do que fazeis ou do que sofres, e ambos vêm de ti"* (Rousseau,1995:379). Além desta contribuição, a liberdade na democracia de Rousseau era o direito de participar ativamente na instituição de leis que reflitam a vontade geral e a obrigação de cumpri-las em prol do bem comum.

Contradizendo a lógica liberal da democracia representativa, onde o Estado é quem define as normas e prescreve as leis que vão reger a sociedade como um todo, Rousseau afirma que o homem só deve obedecer às leis que ele mesmo prescreve, não admitindo tutela, como Habermas já assinalou.

Isto nos fez identificar que o povo é sempre o titular do poder político entendido como o conjunto de cidadãos, mas o modo como estes exercem o seu direito de tomar as decisões coletivas é que difere (grifos nossos).

Retomando a proposta de Sousa Santos e Avritzer (2002) em combinar procedimentalismo e participação, mas agora incluindo a questão da representatividade, Viveret (2001) no artigo *"Por uma soberania ascendente"* contribui reforçando que é através da participação com poder de deliberação[19] a saída da crise da representação, ou da *"patologia da representação"* (apud Sousa Santos e Avritzer:2002). Viveret esclarece afirmando ser um equívoco opor participação e representação, relacionando esta crise *"MAIS A UMA CRISE DE DELEGAÇÃO, OU,*

[19] Como Habermas já dispôs como sendo a deliberação ampla.

EM TERMOS MAIS BRUTAIS, A UM CONFISCO DE PODER" (2001:08). Isto ocorre devido a obstrução do canal participação ↔ deliberação ↔ representação, onde os representantes se dizem legitimados apenas pelo referendo no sufrágio, negando de fato a sua função que é a representação da deliberação dos representados. Viveret enfatiza que *"a deliberação é o momento de tensão, pois trata do interesse geral, esse horizonte da vida democrática indispensável e também inatingível, em termos de perfeição"* (idem:09) (grifos nossos). E é este momento decisivo que é negado no liberalismo econômico, embora o mesmo não anule de modo algum a exigência de participação e representação (grifos nossos). O autor finaliza o artigo citando a necessidade de projetos que devolvam aos homens *"o desejo de se reerguerem e de se auto-organizarem coletivamente", ou seja,* políticas que devolvam, do bairro ao mundo, a sua nobre ação política através da participação ativa dos cidadãos nas questões públicas. Assim, o Estado seria um órgão limitado pelo poder do povo e não um corpo autônomo, como pretende a concepção hegemônica ao ignorar duas outras dimensões além da autoridade da representação: a identidade e a prestação de contas (Sousa Santos e Avritzer:2002,49).

Portanto, não se pode negar a necessidade da representatividade, mas esta deve estar pautada no exercício inerente de sua função que é a de representar a vontade da maioria, tomando os interesses populares como sujeito definidor das políticas em todos os âmbitos e principalmente na esfera local. A soberania do povo não pode ser transferida, nem delegada por contrato ou outro qualquer ao Estado parlamentar ou supranacional.

Embora não exista um conceito unívoco de democracia, a partir do qual seja capaz de captar toda a sua essência, considerando também que não é uma doutrina completa, acreditamos ter deixado claro que democracia e representação podem caminhar juntas se for respeitado e incentivado o direito a participação com poder de deliberação do povo. Trata-se da participação com poder de decisão.

I.III PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

"Sempre pensei que alguém devia fazer algo a respeito,

até que descobri que eu sou alguém"

(Sathya Sai Baba)

Como já vimos no capítulo anterior, o sistema representativo dissociado da sua base tem se apresentado subordinado às esferas privadas (atendendo interesses particulares em detrimento do interesse coletivo). Para reverter este modelo evidenciamos o processo de participação, enquanto uma outra forma de poder que intervêm na realidade.

A participação política é uma luta histórica da sociedade devido a tendência à dominação. Para Demo *"para realizar participação é preciso encarar o poder de frente, partir dele, e então abrir espaços de participação, numa construção arduamente levantada, [...]"* (1999:20). Isto porque participação não é ausência de poder, mas uma outra forma de poder. Trata-se de intervir na realidade dentro de uma prática coerente através da crítica e do diálogo aberto na sociedade que deve gerir o Estado. A democracia participativa visa a convivência crítica e criativa com o poder, o Estado a serviço da sociedade.

Mesmo sabendo que não há receita, nem verdade absoluta, nos dispomos a refletir práticas possíveis no campo político. Partimos com Demo, que em seu livro *Participação é conquista* (1999:66) assinala que participação é *processo,* porque não existe participação suficiente, nem acabada. Usando outras palavras, ele afirma que participação é metodologia, porque é o caminho fundamental de todas as políticas sociais redistributivas.

Mas por ser um jogo de forças, a participação vem assumindo diferentes significados e práticas de acordo com o enfoque político-ideológico. Nesta última década, ela tem sido utilizada em discursos de projetos políticos antagônicos de sociedade.

No modelo vigente de democracia representativa, a participação se restringe ao voto direto nas eleições para representantes, como citou Viveret, num processo de delegação de poder. Este mecanismo, por sua vez, é importante, mas limitado por ser esporádico e factual[20]. Junto a este, reiteramos a necessidade de uma organização estrutural, bem como de meios de comunicação, entre outros. No entanto, nos delimitaremos a discutir sobre o primeiro para efeito desta pesquisa, relembrando

[20] Ver Dallari:1999,54.

sempre que as condições são construídas e por isso não devem ser tomadas como pré-condições.

Antes, porém, se faz também fundamental situar que lógica estaremos inseridos para o incentivo à participação. Reconhecemos que a sociedade civil organizada em movimentos sociais têm demonstrado que através da exigência de uma postura mais democrática e transparente do governo vem promovendo a ampliação da esfera pública. Entretanto, nos limitaremos a analisar o papel do Estado frente a este fenômeno, que também pode se dar através do governo. O Estado pode incentivar a participação através de políticas públicas que ampliem a esfera pública e que promovam a participação da população. Para Teixeira (2001:28) *"a participação é antes um problema do Estado e de seu governo que da sociedade"*.

Alguns autores, como Cordeiro (mimeo:6) colocam que a VONTADE POLÍTICA não é suficiente para a mobilização e organização social, mas se não houver vontade política a construção do modelo de participação será bastante limitado não sendo reconhecida a legitimidade de organizações populares pelos representantes do poder público. O texto, em que a autora coloca esta questão, denota um hiato na justificativa de que a vontade política não é suficiente, confundindo com a incapacidade técnica de alguns gestores. O despreparo da burocracia estatal para lidar com a realidade complexa não é citado, assim como a não definição clara do processo, dos métodos e objetivos de mudança. Isto porque não há preocupação em qualificar seu quadro para trabalhar em sintonia com as novas diretrizes da participação, mas somente a busca em desqualificar o Estado na tentativa de legitimar a ampliação do mercado com a oferta integral de serviços básicos. Isto evidência o desinteresse, e, ou a falta de planejamento e, ou a falta de interação dos representantes e da comunidade. Entendemos, então, que é fundamental que haja vontade política por parte do governante e da sua equipe em promover um novo modelo tendo como base de sustentação a participação do seu povo, mas que também não é suficiente por ser necessário construir as condições. Luzuriaga, retomando o pensamento de Platão, reforça: *"Não há educação sem Estado, nem Estado sem educação"* (1984:52).

Enquanto política e processo, a EDUCAÇÃO é contraditória comportando ao mesmo tempo, conservação e inovação, podendo servir para reproduzir as injustiças mas, concomitantemente funcionar como instrumento para mudanças[21].

[21] Estas interpretações são, como qualquer outra interpretação, permeadas de elementos ideológicos.

Sendo assim, tomamos a educação como condição necessária[22], que deve ser construída, para o processo de democratização das relações de poder, mas não suficiente. Como Demo reconhece *"... a educação nem sempre consegue desfazer os males oriundos da pobreza sócio-econômica, como é a subnutrição, o que mostraria, de novo, que há variáveis em torno da escola que freqüentemente são mais fortes que ela"*(1999:50) (grifos nossos). Entre as variáveis, há problemas que estão postos no cotidiano da escola e que ela só pode resolver de modo instrumental e subsidiário, pois necessita de uma política pública inter-setorial numa ação conjunta e não sobre ou restrita a ela.

Para Azevedo

> *"o cotidiano escolar, [...], representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – a uma 'policy' – entendida aqui como programa de ação. Política que, nesta forma de compreensão, diferencia-se do significado de 'politics': das relações políticas, ou da política-domínio. Isto não significa desconhecer que uma 'policy' – o programa de ação – seja construída em função de decisões políticas – da 'politics' ou da política-domínio - refletindo, assim, as relações de poder e de dominação que se estabelecem na sociedade"*(2001:59).

Concordamos com a autora que a POLÍTICA é um programa de ação e que seu construto é fruto de decisões políticas e das relações de poder na sociedade, contudo a instituição de uma política parte de uma questão problematizada socialmente, ou seja, que passa a ser discutido pela sociedade exigindo a atuação do Estado.

Mas como Vieira reflete *"Nem tudo o que aparece em cena é absorvido pelos formuladores de política – há uma seleção daquilo que interessa aos diferentes governos e momentos políticos e que por vezes, se articulam com o controle sobre os processos de inovação e mudança"* (2000:16). Por isso, a autora continua contribuindo colocando a importância de um olhar cuidadoso sobre os protagonistas que passaram a ocupar espaço no campo de discussão sobre política educacional e institucionalizar seu projeto político em políticas públicas, ações que dão materialidade e visibilidade ao Estado articulando e/ou regulando as relações entre o mesmo e a sociedade.

Isto decorre da *"presença de uma intrincada e nebulosa teia de relações na definição e gestão das políticas estatais"(*Azevedo:2001,2). Como também confere Gracindo (1994:13) ao reconhecer que o problema da educação brasileira é muito mais político, e que há muitas pesquisas desenvolvidas negando a totalidade através da

[22] A educação é um instrumento de participação política.

busca de explicações intraescolares para o fracasso da educação brasileira, que por sua vez, reflete e é reflexo de toda a sociedade.

No entendimento de Sander (1995) é a educação, enquanto política pública fomentada pelo Estado, fator decisivo de ascensão ou declínio político e cultural das nações e da civilização humana como um todo. Ele ainda acentua a prioridade na América Latina em ampliar seu nível de participação internacional nas decisões, como acerca da ALCA - Área de Livre Comércio das Américas que afetará diretamente a todos.

Para enfrentar este, entre outros desafios que ainda não estão postos, Sander afirma ser necessário a *"criação de novas formas de organização e gestão da educação que favoreçam a inserção da escola e da universidade no contexto global da sociedade moderna em transformação"* (1995:128) (grifos nossos) reiterando a necessidade inadiável de educar na / para a democracia, participação nacional e internacional, que por sua vez fomenta a construção de novas relações entre sujeitos a partir do enfrentamento de questões como a discriminação, o racismo, a dominação geracional, de classe, ...

Estas questões sociais eclodiram na segunda metade do século XIX quando a crença na falácia de que a sociedade por si só iria encontrar a solução para os problemas sociais foi sobreposta pelos direitos positivos[23] garantidos pelo Estado.

Deste modo, o Estado passou a tratar dos problemas sociais desenvolvendo POLÍTICAS SOCIAIS PÚBLICAS, mas Demo adverte que nem toda política social é pública (1999:7). Para Demo política social *"significa o esforço planejado de reduzir as desigualdades sociais, [...] o fenômeno fundamental da política social é o impacto redistributivo e autopromotor"* (1999:6). Assim, Demo vê a redistribuição social e a redistribuição de poder como uma mesma face da moeda.

Mas as políticas sociais não são apenas requisitos para a produção das condições materiais, como também um elemento fundamental da própria sociabilidade capitalista que pode reproduzir sua lógica. Isto faz com que políticas educativas públicas possam apresentar projetos que se coadunam com os interesses da elite, reproduzindo o discurso das cartilhas dos organismos internacionais.

Tanto que Demo (1995), ao analisar a participação via promoção do Estado, percebe que este pode estimular três tipos de CIDADANIA[24]: a cidadania tutelada, a cidadania assistida e a cidadania emancipadora.

[23] Construídos pelos membros da sociedade.

Por cidadania tutelada Demo (1995:6) considera que

> *"ela expressa o tipo de cidadania que a direita (elite econômica e política) cultiva ou suporta, a saber, aquela que se tem por dádiva ou concessão de cima. Por conta da reprodução da pobreza política das maiorias, não ocorre suficiente consciência crítica e competência política para sacudir a tutela. A direita apela para o clientelismo e o paternalismo principalmente, com o objetivo de manter a população atrelada a seus projetos políticos e econômicos. O resultado mais típico da cidadania tutelada, que, na prática, é a sua negação / repressão, é a reprodução indefinida da sempre mesma elite histórica"* (grifos nossos).

Isto porque entendemos que neste projeto se impõe um consenso, o consenso da elite.

E o autor continua caracterizando a cidadania assistida que

> *"expressa forma mais amena de pobreza política, porque já permite a elaboração de um embrião da noção de direito, que é direito à assistência, integrante de toda democracia. Entretanto, ao preferir assistência à emancipação, labora também na reprodução da pobreza política, à medida que, mantendo intocado os sistema produtivo e passando largo das relações de mercado, [...] Maquia a marginalização social. Não se confronta com ela.* (1995:6-7) (grifos nossos).

Para nós este embrião não germina por ter sido fecundado numa falsificação do consenso, limitando a percepção do homem a parcialidades e como já vimos estimando a concórdia, que por conseguinte, nega o conflito e as diferenças naturais.

Por fim, a cidadania emancipadora pode ser entendida, por Demo, como aquela que busca a competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada. Esta funda-se *"na capacidade crítica, para com base nesta, intervir na realidade de modo alternativo"* (Demo:1995,1-2). O direito de emancipação *"é o ideal da sociedade democrática; tutela nunca, assistência quando necessária, emancipação sempre [...] "* (Demo:1995,5) (grifos nosso).

Para a promoção da emancipação do homem se faz fundamental compreender a construção da sociedade *"a partir das confluências e dos confrontos entre as pessoas na sua vida cotidiana, relações se estruturam e instituições se constróem, nos limites de seu contexto maior, num permanente processo de transformação social"* (Benson apud Sander:1984, 34); assim como conceber a sua organização como um todo com níveis e setores múltiplos, inter-relacionados. E por fim, contradizendo os tipos de cidadania acima citados que negam o conflito se pautar

[24] Para Bordignon e Gracindo *"Cidadania é uma situação que se dá na relação com o outro, no grupo social instituído.[...]"* (2000:157).

no princípio da contradição para perceber que a ordem social é produzida no processo de construção social que contém contradições, rupturas, inconsistências e incompatibilidades na organização da vida social (ver Sander 1984:33-35).

Portanto, entendemos que a lógica excludente homogeneizante imposta é passível de inversão com a construção da igualdade na diferença, ou seja, da unidade na pluralidade.

Estes três tipos de cidadania, por sua vez, apresentam características específicas na sua relação com o Estado, como Demo traduz em **Quadro II Anexo I**.

Estas características podem se encontrar bem definidas, como também podem haver interseções entre elas. Mas a relação Estado↔sociedade proposta neste estudo se coaduna com a cidadania emancipada, onde o Estado tem por função a equalização de oportunidades e a redistribuição.

Vale também ressaltar estes tipos de cidadania frente algumas dimensões sociais como referenda Demo e que esta disposto em **Quadro III Anexo I.**

Com esta sistematização, o autor contribui reconhecendo que como não podemos negar o mercado, devemos buscar civilizá-lo, tornando como meio, como instrumento para a transformação da sociedade. Analisando as relações sociais, concordamos com o autor que, a pobreza política não é apenas carência material (falta de emprego, moradia, ...) mas *"é o expediente mais fértil em termos de manutenção do status quo"* (1995:149). Nesta perspectiva, ele identifica duas formas de desprivilegiados:

> *"aquela inconsciente – o pobre sequer consegue saber e é coibido de saber que é pobre; aquela imposta – o pobre é coibido de lutar, num processo de obstacularização sistemática das oportunidades. [...] Trata-se da ignorância histórica e culturalmente produzida para fins de submissão de maiorias"* (Demo: 2000,22) (grifos nossos).

A dimensão social da democracia se encontra em todos estes tipos de cidadania, no entanto, na cidadania tutelada ela se restringe ao capital com práticas clientelistas para a sociedade; na cidadania assistida ela se dirige ao centro do sistema com a social-democracia e por fim, apenas na cidadania emancipada ela passa a ter o caráter popular na busca da equalização de oportunidades, assim como, a organização popular passa a ser considerada como base política e as políticas sociais responsáveis pelo fomento do desenvolvimento humano sustentado, matricial.

Com relação ao Estado, Demo afirma que *"O Estado, como instância delegada de serviço público, não precede e muito menos conduz a cidadania"*

(1995:03). A criação deste tem relação direta com a garantia dos direitos e conclui que *"O desafio descomunal do Estado é de que seja público (sirva aos interesses comuns) e de serviço (promova o bem comum), para que seja, então, legítimo, ou, de direito"* (Demo:1995, 03).

Deste modo, reforçamos a idéia da necessidade de MUDANÇA NA ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL. De maneira similar, Coraggio, mesmo reconhecendo as limitações postas, ratifica a *"necessidade de um processo de mudança institucional e cultural de longa duração, o que não se garante apenas com um rigoroso exame das opções técnicas, nem deslocando o poder tecnocrático [...]"* (1998:120) (grifos nossos). Concordamos com o autor ao concluir que é necessário revitalizar a capacidade de diagnóstico e decisão nacionais capazes de *"propiciar a abertura democrática da esfera pública para assumir, propor, e construir consensos em torno de concepções e ações educativas num espaço transparente e pluralista de inovações, aprendizagens e contínuas retificações"* (Ibidem:121) (grifos nossos).

Neste modelo estrutural, o HOMEM em sociedade é o papel central da política que deve ser autogovernada, ou seja, os homens devem se auto-regular ao estabelecer normas que deverão regê-lo[25]. Na interação do indivíduo com as normas, elas se tornam mais próximas e adequadas aos seus representados. Liberdade política não consiste em fazer o que se quer, mas é o direito de fazer tudo aquilo que as leis permitem, como participação sem regras não é participação.

Por outro lado, a participação do homem nas questões coletivas é conquistada através de uma convocação de vontades, não esquecendo que o volitivo é voluntário e que precisa ser despertado.

Perguntamos então se seria necessário superar estas condições sociais e econômicas da população que foram construídos pela lógica excludente do sistema capitalista e observamos que para reverter este quadro é necessário estabelecer uma nova cultura, inclusive na ordem de produção e distribuição.

Isto porque, neste contexto em que estamos inseridos não podemos exigir a igualdade absoluta entre os indivíduos. Nossa sociedade é marcada por DIFERENÇAS abruptas, entre rico e o pobre, o milionário e o miserável, isto faz com que se considere a desigualdade financeira como um dos fatores determinantes para que não haja o exercício da participação, ou seja, a desigualdade social é para muitos diretamente proporcional a desigualdade política. Desigualdade esta, que impõe às pessoas rótulos

[25] As pessoas definem como elas devem se organizar e que medidas a tomar no que não está ainda disposto.

fazendo-as pensar que são diferentes, e o são na medida que são fruto da relação dialética entre a subjetividade e a objetividade. Mas falamos das diferenças artificiais[26] entre os homens que o Estado deveria coibir e que inibe as mesmas de participar através da imposição artificial de estigmas como negro, pobre, analfabeto,... Como Boron assinala, nenhum cidadão deve ser tão pobre, a ponto de ter que se vender[27].

Sendo assim é fundamental o fomento de iniciativas, incentivando e valorizando a participação do cidadão comum construindo condições, independente da renda ou posição social. Como também é necessário que se reduza as grandes diferenças a partir de uma pretensa igualdade econômica para assegurar a participação equalitária e o Estado, novamente, tem um papel crucial no fomento de mecanismos e procedimentos adequados a esses meios e fins.

Concomitantemente, para se viabilizar a igualdade política é fundamental a SOCIALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS[28], que incita reflexões. Bordignon e Gracindo definem que para o exercício da cidadania é necessário, entre outros:

> *"[...] um status que requer condições para o seu pleno exercício, condições essas determinadas pelo tempo histórico do homem, pelo paradigma de sociedade na qual se vive. Vive-se hoje na sociedade do conhecimento, sendo esse o instrumento, a condição essencial para o exercício da cidadania, para a inclusão social e para a participação nas deliberações coletivas que constituem o governo da sociedade"* (2000:157).

No entanto, estas dependem de condições políticas, técnicas e financeiras na gestão de políticas sociais para fomentar através da discussão prévia às decisões de interesse comum dos problemas, da possíveis soluções já postas e aberta a novas sugestões, proposições, a consciência crítica do homem que é de responsabilidade do Estado.

Para Demo *"não existe o processo participativo, se não acontecer alguma coisa na estrutura das desigualdades"* (1999:22). E todos concordam com a necessidade de mudança devido ao sentimento de fracasso perante a sociedade como um todo, que se reflete na formação de não-cidadãos[29].

---

[26] *"Por natureza todos nascem iguais e é a sociedade que estabelece diferenças, o que significa que as diferenças de valor entre seres humanos são artificiais, não naturais"*(Dallari:1999,13).

[27] Deste pensamento decorre a exigência vital de que todo homem possuísse alguma propriedade. Este mesmo princípio era imposto na antigüidade, onde para se considerar cidadão ou igual deveria ter meios de subsistência que independessem do exercício público.

[28] Igualdade de oportunidades e oportunidades adequadas que viabilizem à informação de qualidade.

[29] Para Gracindo o não-cidadão não está / têm consciência de sua importância na sociedade. São os súditos de uma Monarquia Absolutista mascarada pelo discurso democrático(1994:15).

Mas poucos têm uma definição clara do tipo de MUDANÇA NO SOCIAL E DA PRÁTICA coerente com o projeto que deve definir que tipo de sociedade. Por isso consideramos que, para que seja um projeto democrático, ele deve ser desde a sua idealização / construção discutido pelo grupo[30], que por sua vez irá definir os meios e os fins próximos e distantes. Neste sentido Gandin, em *Escola e transformação social* (2000,16) adverte: *"para que a mudança aconteça e para que valha a pena que ela aconteça, é necessário, respectivamente, que se realize uma ação capaz de vivenciar uma concepção e que haja uma concepção teoricamente viável e eticamente justificada".* Toda mudança social requer uma ação coerente com a prática.

E Gandin, mais uma vez, nos ilumina afirmando ser de extrema importância uma equipe coordenadora do processo de mudança: *"não pode haver mudança nem democracia nem um processo significativo de educação se não houver coordenação"* (2000:20)(grifos nossos). Esta equipe coordenadora (de preferência) deve servir ao grupo para que ele possa organizar sua concepção e ter ação coerente com ela, tendo a participação de todos sempre como a grande linha de toda a metodologia. Mas esta *ação sobre* (coordenação) deve ser trocada o quanto antes por uma *ação junto*, ou seja, *"aquele em que há uma coordenação, sublinhada a semelhança entre as pessoas e, por isso, não distinguindo com tanta ênfase as diferentes tarefas mas contribuindo para que todos se relacionem numa construção em conjunto"* (Ibidem:2000,23).

O resultado mais significativo deste processo de mudança é a conscientização. Contrária a perspectiva dominante que parte para *"conscientizar as pessoas disto e daquilo*[31]*"*, concordamos com Gandin, que *"AS PESSOAS SE CONSCIENTIZAM NA AÇÃO se esta ação tiver determinadas características. [...] Se se estiver interessado em conscientização (que, finalmente, é a educação), há um processo eficaz: a dinâmica da ação-reflexão"* (2000:27). O indivíduo consciente não fica indiferente e não desanima perante os obstáculos. Mas para Marx e Engels: *"Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência"* (1999:37). Daí a necessidade de se ter a democracia como um sistema de vida e não apenas como um procedimento, como Rosa Luxemburgo assinalava *"a democracia substantiva da fábrica, da escola, da família, enfim do conjunto da sociedade"* (apud Boron:1994,15).

[30] Idéia de grupo / equipe: *"todos realizando simultaneamente e interferindo mutuamente"*(Gandin: 2000,19).
[31] Gandin adverte que *"Muitos professores julgam que a conscientização é algo que se faz de fora para dentro, isto é, que o adulto, o professor, a autoridade fazem nascer na criança, no aluno, no súdito"*(2000:27)

Mas além da ampliação das esferas dos Estados democráticos, há a necessidade de num mundo globalizado, a democratização do sistema internacional no seu todo contraria a esta globalização que para Sousa Santos pressupõe a localização. *"O motivo por que é preferido o último termo [localização] é, basicamente, o fato de o discurso científico hegemônico tender a privilegiar a história do mundo na versão dos vencedores [mundo ocidental]"* (apud Azevedo:2001, xvi).

Isto demonstra a necessidade do Estado mudar sua ótica, deixando de favorecer os já favorecidos e considerar que os problemas da vida do povo devem ser analisados e assumidos pela sociedade como um todo.

A experiência vigente do orçamento participativo[32] comprova a possibilidade de uma reconexão entre a democracia representativa e a democracia participativa, onde o povo define as prioridades na sua base e mantêm-se organizado para fiscalizar/controlar suas deliberações e a prestação de contas.

Esse debate reforça o que será discutido no próximo capítulo, pois é através da capacidade cognitiva do homem e do caráter cogniscível dos temas, que o homem pode enriquecer o seu conhecimento, formar a sua própria identidade e agir com seu dever consciente de cidadão. Neste sentido, Maia (1998:15) considera que *"radicalizar a democracia significa apostar na capacidade das pessoas serem construtoras do conjunto da vida social. É apostar na capacidade e na possibilidade de se construir uma sociedade em que não haja excluídos de espécie alguma".*

Sendo assim, consideramos a participação como uma utopia possível se respeitado princípios acima expostos na promoção da abertura e ampliação democrática da esfera pública em espaços concretos para assumir, propor, e construir consensos em torno de concepções e ações educativas num espaço transparente e pluralista de inovações, aprendizagens e contínuas retificações. Ela é fundamental no processo de transformação da sociedade para um outro mundo e não negamos a importância de uma política de redistribuição de renda, mas partimos em busca de verificar, mesmo com desigualdades sociais acirradas, que participação política é incentivada e construída nos governos de diferentes partidos políticos a partir dos projetos políticos para educação que se concretizam através da vontade política dos mesmos em levar o debate democrático para além da esfera pública, ultrapassando os limites institucionais e perpassando para a vida cotidiana de cada cidadão, a partir da escola.

[32] Ver Fedozzi:2000.

I.III.I PARTICIPAÇÃO E PROCESSO EDUCATIVO

"Todo cidadão que, além de viver em uma democracia,
participa pessoalmente da construção e transformação,
reconhece-se o seu criador.
Ele respeita as leis não apenas por serem justas, boas,
ou por garantirem os seus direitos individuais,
mas por se sentir, conscientemente, co-criador dessas leis"
(Brandão,1995).

Já percebemos que a participação não é algo que se aprende em leitura de textos teóricos, mas ela é apreendida por todos através do seu exercício. Por isso, a participação deve se dar em todas as estruturas de autoridade ou sistemas políticos.

Falamos nos capítulos anteriores em participação com poder de deliberação, mas este representa o ponto culminante do seu exercício. A PARTICIPAÇÃO SE DÁ NA CONSTRUÇÃO DA TOMADA DE DECISÕES, pois o seu objetivo não é apenas que o indivíduo possa decidir, mas tem como função central o caráter pedagógico por promover a responsabilidade social.

Para Rousseau é através da participação que os homens podem se reeducar e descobrir que a esfera pública tem dono, e que seu dono é cada indivíduo que a compõe. Durante o processo de decisões o homem começa a participar mais da sociedade, não mais como um mero integrante mas, como sujeito e agente que dispõe de um conhecimento prévio e que está disposto a defender seus ideais, além de aprender mais no gerenciamento dos conflitos. A participação do homem nas questões coletivas o capacitaria para permanecer participando.

Rousseau também defende a participação de todos na discussão de todas as leis, pois elas tem uma relação direta com todos os membros da sociedade e interpreta isto com um caráter educativo sobre o próprio homem que legisla sobre as suas ações e dos seus semelhantes. Para ele *"obedecer à lei que se prescreve a si mesmo é um ato de liberdade"* (Nascimento:1998,196). E só assim o homem terá consciência de ser simultaneamente o agente que irá cumprir estas normas e o fiscal que irá cobrar o cumprimento de suas próprias leis.

Em outras palavras, é através da participação que o homem torna-se responsável por aquilo que estabelece e ele aprende que o interesse público e o privado encontram-se interligados, embora sejam distintos. Na construção da vontade coletiva, o homem deve aprender a distinguir o cidadão como homem público e homem privado, e que estas esferas mantêm relações, como por exemplo um faz parte da sociedade, enquanto o outro se resguarda no seio da família, que por sua vez, está inserida nesta mesma sociedade.

Deste modo, sintetizamos três funções inerentes ao exercício da participação: a principal tem CARÁTER EDUCATIVO, a segunda é a CONSCIENTIZAÇÃO das decisões tomadas no coletivo e a última é INTEGRAÇÃO entre os homens durante o processo que busca promover a unidade da pluralidade.

Sabendo disso evidenciamos, entre outros, um espaço que deve atuar de forma central na construção da participação: a ESCOLA, enquanto espaço de aprendizagem, de socialização e de organização política.

Percebemos que a faceta mais conhecida da escola é *"a FORMA NATURAL*[33] *através da qual as famílias percebem a educação"* (Demo:1999,51), limitada a troca de conhecimento e de aprendizagem, ou seja, institutos que ministram ensino estritamente instrutivo sem pretensões educacionais. Uma percepção fragmentada da escola que produz um ensino em disciplinas separadas, fragmentando também o homem.

No entanto, bem antes de existir a instituição escola, existiam homens que não necessariamente eram civilizados, mas que eram educados na sua relação com os outros homens e com a natureza. Com isto, entendemos que a educação não se restringe a sua expressão formal, hoje garantida pela escola, mas como todo o aprendizado do homem no decorrer da sua vida, através das suas relações com os outros homens e com o mundo (socialização espontânea ver Lenhard:1976,25), onde além de ser influenciado, também é capaz de influenciar a convivência com as pessoas, a organização, o funcionamento e os objetivos da sociedade por ser consciente e intencional em suas ações (Ver a concepção de educação básica ampliada – BM:1990 - Quadro VIII Anexo I).

Uma outra função da escola é a SOCIALIZAÇÃO, que há diversas interpretações. Lenhard entende que socializar-se quer dizer, por um lado, adquirir personalidade social e, por outro lado, tornar-se membro da sociedade e portador da

[33] Esta forma reconhecida natural foi imposta historicamente à sociedade.

sua cultura. Isto porque, como Demo também percebe, *"socializar significa reproduzir nas crianças hábitos, atitudes e expectativas da geração anterior, de tal sorte que os sistema persista dentro da mesma divisão entre privilegiados e os desprivilegiados"* (Demo:1999,52). E como o modo de produção tem servido ao capital estabelecendo as relações sociais, reconhecemos em Canivez a centralidade da escola neste processo de imposição de regras e reprodução das relações sociais:

> *"Se toda a comunidade política se caracteriza pela coexistência de várias tradições, a escolaridade tem significado particular. A escola, de fato institui a cidadania. Ela é o lugar onde as crianças deixam de pertencer à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação dos seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra'"*(1991:33 apud Vieira**:** 2000,129) (grifos nossos).

É Lenhard (1998:10) quem continua contribuindo para esta discussão afirmando que *"A educação escolar pratica-se na interação direta entre educador e educando. Mas tudo aquilo que se diz e que se faz, pode além do efeito desejado (pretendido), apresentar (levar) a conseqüências imprevisíveis e eventualmente divergentes daquela".* Ou seja, embora a atividade seja consciente, nem sempre o é, igualmente o fim, isto porque nem todos os fins (entre eles, os da educação) admitem racionalização tão linear e perfeita, como estabelece o sistema cartesiano com a indústria de produtos.

Por fim, caracterizamos a ORDEM POLÍTICA como função da educação que se encontra esquecida. Para Demo esta é a função insubstituível da educação, *"como condição à participação, como incubadora da cidadania, como processo formativo"* (Demo:1999,52). E ele continua: *"A educação é precisamente condição necessária para desabrochar a cidadania, com vistas à formação do sujeito do desenvolvimento, num contexto de direitos e deveres"* (1999:52). Sem esta, Demo considera que se forja a consciência mínima de que a pobreza é sina e não um produto do processo histórico de subordinação de um homem sobre outro homem. Dificulta-se assim, a possibilidade de se associar-se e de mobilizar-se frente aos direitos. Direitos estes que são subjugados pela lógica do capital, pois é mais fácil explorar o trabalhador desqualificado e ignorante. *"É mais fácil tutelar a massa indefesa e empurrada ao conformismo. É mais fácil manipular o professor leigo e desorganizado"* (1999:54).

Mas a negação da ordem política da educação se deve, em parte, a afirmação de que a organização da escola, enquanto grupo social, não está inserida na configuração política nacional, como também não em outras conexões funcionais a

serem percebidas ou descobertas, restringindo-se apenas, a troca de conhecimento e aprendizagem, numa visão parcial da realidade. Isto se dá também por que as atividades escolares *"de caráter liberal ou liberalizante, têm uma grande importância para reforçar o mecanismo da hegemonia dos moderados sobre os intelectuais"* (Gramsci apud Manacorda:1990,124). Ou seja, este Estado educa o consenso através de políticas educacionais que mantém uma relação estreita com as necessidades de acumulação de capital.

Por isso, partiremos para análise do discurso da política pública de gestão democrática do governo *das Mudanças* implementada após o processo de redemocratização do país, buscando identificar suas idéias, bem como conceitos e valores que indicam a concepção de educação e de gestão democrática das escolas e sobre as quais são elaboradas as políticas educacionais.

Até então, procuramos sistematizar no plano teórico um projeto político que fundamentasse nossa análise posterior sintetizado na necessidade de se construir de uma reconexão entre procedimentalismo e participação, através da vontade política e do respeito ao conflito inerente as relações sociais, e que atue na prática cotidiana no estímulo de um sistema democrático, comprovando que "um outro mundo é possível" a partir de uma nova relação entre Estado↔sociedade.

I.IV ESTRUTURA METODOLÓGICA

"Compreender a vida social é algo que nós,
seres humanos, já fazemos a toda hora inevitavelmente,
o que faz com que o objeto de nossas investigações é,
ele mesmo, um território pré-interpretado"

Tendo dissertado sobre as categorias que delimitamos para a análise do objeto em estudo, passamos agora a refletir sobre o método para a análise partindo de uma breve retomada do debate sobre ciência e método.

Dentre as correntes de pensamento, a ocidental, enquanto dominante, tem, por vezes, afastado o conhecimento da sociedade como se este não fizesse parte dela. Esta separação foi fruto de uma construção histórica que até hoje se perpetua ao perceber a ruptura do homem, ou seja, sua fragmentação conforme cita Alves (2000:10) *"...existe uma classe especializada em pensar de maneira correta (os*

cientistas), os outros indivíduos são liberados da obrigação de pensar e podem simplesmente fazer o que os cientistas mandam". E sintetiza afirmando que *"não precisamos pensar, porque acreditamos que há indivíduos especializados e competentes em pensar"*(Ibidem:10).

Para Russel (2001,332) *"enquanto no passado muitas coisas haviam sido aceitas com base na autoridade de Aristóteles e da Igreja, agora a moda era seguir o trabalho dos cientistas"*. Mas estes últimos estavam mais preocupados com o método de exclusão que legitimou o colonialismo ocidental, do que com o fenômeno em si. Isto se reflete tanto na tentativa de reduzir a realidade e o entrevistado a um objeto, quanto na fragmentação cômoda das teorias com respectivo relativismo. Com o *'especialista'*, o homem deixou de ver o todo para se limitar a análise das partes.

Percebendo, enfim, que *toda maneira de ver é uma maneira de não ver, porque ela inibe uma outra maneira de ver,* consideramos a ciência como uma reconstrução conceptual do real. Sendo o real dinâmico, a ciência é um organismo vivo que se autocorrige continuamente. Por isso, concordamos com Chalmers (1994:21) ao afirmar que não existe nenhuma concepção atemporal e universal da ciência e do método científico que possa atender ao objetivo de avaliar todas as pretensões de conhecimento. E isto nos levou, entre outras observações, à proposta da Metodologia da Interpretação a la Thompson que busca trabalhar de forma coerente com diversos métodos de acordo com o objetivo da análise e as limitações de cada método.

I.IV.I METODOLOGIA DA INTERPRETAÇÃO A LA THOMPSON

Em vez da informação *pretensamente objetiva*, Thompson em *Ideologia e cultura moderna*(2000), procura dar mais atenção *"às formas e aos processos sociais dentro dos quais, e pelos quais, as formas simbólicas*[34] *permeiam o mundo social"*(2000:07). Em outras palavras, o autor privilegia a informação interpretativa, onde os dados são construídos e não apenas colhidos, e é por isso que ele coloca em evidência *"o fato de que o objeto de análise é uma construção simbólica significativa, que exige interpretação"* ao propor a Metodologia da Interpretação.

Para tanto dedica o estágio final da referida obra no delineamento de um marco referencial metodológico amplo, dentro do qual métodos específicos possam ser

[34] Entende-se por formas simbólicas *"as construções significativas que exigem uma interpretação; elas são ações, falas, textos que, 'por serem' construções significativas, podem ser compreendidas*" (Thompson:2000,357) (grifo do autor).

utilizados e ligados entre si de forma coerente, possibilitando reconhecer o seu valor para a análise, bem como seus limites. Mas também nos utilizaremos da sua sistematização dos modos[35] de operação da ideologia para perceber que através do uso figurativo da linguagem pode-se omitir e/ou desviar a atenção para outras questões.

Neste marco referencial o autor retoma aspectos importantes da hermenêutica clássica para a investigação sócio-histórica que pode ser sistematizada em dois níveis: *as condições hermenêuticas da pesquisa sócio-histórica* e no nível mais concreto o que o autor chama de *referencial metodológico da hermenêutica em profundidade.* O que coincide com a perspectiva de análise integrada buscada para interpretar o objeto em estudo.

No primeiro nível Thompson retoma que o objeto-domínio da pesquisa sócio-histórica é um campo pré-interpretado, ou seja, o campo-objeto que está ali para ser observado, é ao mesmo tempo um campo sujeito (campo-subjetivo) que é construído[36], assim como o sujeito[37] que estuda esse campo é também, ao mesmo tempo, sujeito e objeto desse estudo.

Compreender a vida social é algo que nós, seres humanos, já fazemos a toda hora inevitavelmente, o que faz com que *"o objeto de nossas investigações é, ele mesmo, um território pré-interpretado"* (2000:358). Então, procuramos compreender e explicar uma série de fenômenos que são, de algum modo, já compreendidos pelas pessoas que fazem parte do mundo sócio-histórico, o que nos leva a uma reinterpretação de um domínio já interpretado.

Partindo destas considerações e com o objetivo de confrontar fenômenos sociais e políticos, não se pode começar uma reflexão a partir de uma *tábula rasa*. E encontramos em Thompson o referencial Metodológico da Hermenêutica em Profundidade que parte de um estágio preliminar: *a hermenêutica da vida cotidiana* que o autor considera como *"um ponto de partida primordial e inevitável ..."* (2000:363).

Este estágio consiste numa elucidação das maneiras como as formas simbólicas são interpretadas e compreendidas pelas pessoas que as produzem e as recebem no decurso de suas vidas cotidianas. Ou seja, a HERMENÊUTICA DA VIDA

[35] Thompson em *Ideologia e cultura moderna* (81:2000) reconhece que esses modos não *"são as únicas maneiras de como a ideologia opera, ou que eles sempre operam independentemente um do outro; ao contrário, esses modos podem sobrepor-se e reforçar-se mutuamente ..."*

[36] *"Os sujeitos que constituem o campo-sujeito-objeto são, como os próprios analistas sociais, sujeitos capazes de compreender, de refletir e de agir fundamentados nessa compreensão e reflexão"* (Thompson:2000,359).

[37] *"Os seres humanos são parte da história, e não apenas observadores ou espectadores dela;[..]"* (Thompson:2000,360).

COTIDIANA ou a INTERPRETAÇÃO DA DOXA é *"uma interpretação das opiniões, crenças e compreensões que são sustentadas e partilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social"* (2000:364). É evidente que essa reconstrução é um processo interpretativo.

Entretanto, muitas vezes a análise das formas simbólicas são feitas separadamente dos contextos em que elas são produzidas e interpretadas pelas pessoas que dão sentido a essas formas e as integram a outros aspectos de suas vidas. Como na ciência positiva para quem o senso comum de nada vale por não passar de opiniões.

Mas para Thompson negligenciar esses contextos da vida cotidiana é desprezar uma condição hermenêuticamente fundamental da pesquisa sócio-histórica, que considera o estudo das formas simbólicas fundamentalmente e inevitavelmente um problema de compreensão e interpretação (2000,364).

A verificação deste estágio pode ser feita a partir de técnicas, como pesquisas etnográficas, entrevistas, observação participante e outras técnicas que ponham o pesquisador em contato direto com a realidade social.

Mesmo sabendo que ela é indispensável, a *Interpretação da Doxa* não é o ponto final do processo interpretativo, do contrário estaríamos considerando este enfoque auto-suficiente e cairíamos na *falácia do reducionismo.*

E é Thompson que nos lembra que as formas simbólicas estão inseridas em contextos sociais específicos, como também possuem uma estrutura articulada interna que devem ser analisadas e interpretadas / re-interpretadas, ao propor o Referencial Metodológico da Hermenêutica em Profundidade.

O mundo social é um campo permeado de signos apreendidos, decodificados e interpretados pelos agentes sociais, em diferentes contextos. E é isto que torna importante estabelecer mecanismos de análise dessa dinâmica social, onde os indivíduos não só recebem formas simbólicas, mas também as produzem e as interpretam conforme suas concepções históricas, culturais e ideológicas.

A tradição hermenêutica contribui no segundo nível de análise com algumas orientações metodológicas que Thompson vai denominar de *REFERENCIAL METODOLÓGICO DA HERMENÊUTICA EM PROFUNDIDADE (HP).* A partir destas foi possível desenvolver um referencial metodológico orientado para a interpretação (ou reinterpretação) dos fenômenos significativos, sem se opor, necessariamente, aos tipos de análise que tratam de características estruturais das formas simbólicas. Thompson

considera que *"esses tipos de análises podem estar conjuntamente ligados e articulados como passos necessários ao longo do caminho da interpretação"* (2000:33).

E mesmo sendo a hermenêutica em profundidade um método mais qualitativo que busca através da interpretação das formas simbólicas perceber não só o que se diz, mas igualmente o que não se diz, ela não nega a importância de outros métodos de análise como a formal, objetiva e estatística, que por sua vez se apresentam apropriadamente de forma geral para a análise social. Para Demo *"entre qualidade e quantidade não existe dicotomia, pois são faces diferenciadas do mesmo fenômeno. Métodos quantitativos e qualitativos precisam ser tomados como complementares..."* (2001:8).

> Mas Thompson nos adverte com relação ao estudo dos fenômenos sociais e das formas simbólicas que são construções significativas, que embora possam ser analisadas pormenorizadamente por métodos formais ou objetivos, inevitavelmente apresentam problemas qualitativamente distintos de compreensão e interpretação. Podemos assim considerar que a HP não exclui radicalmente a análise formal ou objetiva, mas deve tê-la como uma dimensão complementar.

A hermenêutica da vida cotidiana representa um estágio preliminar para a hermenêutica em profundidade, e só a partir de sua estruturação é que a HP vai estabelecer o seu referencial metodológico.

Este marco referencial metodológico proposto por Thompson apresenta três fases, vistos como dimensões de um processo interpretativo complexo. São elas a análise sócio-histórica, a análise do discurso ou formal e a interpretação/reinterpretação, como se observa no Quadro IV Anexo I.

Mas por que e para que analisar socio-historicamente as formas simbólicas? Para responder esta questão nos apoiaremos em Cardoso, para quem *"cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como espelho que reflete e retrata o cotidiano"* (1999:25). E em Thompson que complementa, as *"formas simbólicas não subsistem num vácuo, elas são produzidas, transmitidas e recebidas em condições sociais e históricas específicas"* (Thompson:2000,366).

Então, o autor propõe a contextualização social das formas simbólicas com o intuito de reconstruir as condições e os contextos de produção, circulação e recepção das mesmas. E identifica quatro aspectos básicos que podem ser analisados em níveis distintos, são eles: *situações espaço-temporais, campos de interação, instituições*

sociais e estrutura social; mas também propõe nesta fase a análise dos *meios técnicos de construção de mensagens e de transmissão.*

A contextualização é fundamental para que na fase seguinte, onde a organização das formas simbólicas, com suas características estruturais, seus padrões e relações vão ser analisadas e interpretadas a luz do método da análise discursiva ou formal, entre outros, se possa apreender o que de real todos os elementos reunidos querem dizer.

Mas existem também várias maneiras de se conduzir uma ANÁLISE FORMAL OU DISCURSIVA. Entre os tipos, Thompson propõe a *análise semiótica* que corresponde ao *"estudo das relações entre os elementos que compõem a forma simbólica, ou o signo, e das relações entre esses elementos e os do sistema mais amplo, do qual a forma simbólica , ou o signo, podem ser parte"* (Thompson:2000,370) (grifos nossos).

Centrada na própria forma simbólica ela pretende analisar suas caraterísticas estruturais internas, seus elementos constitutivos (ações, falas e textos), interligando-os aos sistemas e códigos dos quais eles fazem parte por integrar outros domínios, tais como o musical, pictórico, ... Estas são representação não-lingüísticas que precisam ser analisadas, pois além de transmitir de outra forma a mensagem do texto, de reafirmar, podem dizer algo mais ou até contradizer o que está sendo dito. As formas simbólicas se expressam em diversas maneiras e o texto aliado à imagem e ao som traz novas possibilidades simbólicas.

Alem de imagens e palavras, as caraterísticas estruturais das expressões lingüísticas e das relações do discurso como casos concretos de comunicação precisam ser analisados. Mas a gramática Universal não dá conta da diversidade lingüística, como por exemplo da fala do dia-a-dia. Sabendo disso, Thompson sugere a análise da *sintaxe prática ou da gramática prática* que examina *"algumas das maneiras como as formas gramaticais operam no discurso quotidiano, combinando, resumindo, apagando elementos através de processos de transformação"* (2000:373), como por exemplo os marcadores de modalidade; o sistema de pronomes;... Esta análise sintática prática pode ajudar a perceber como o significado é construído dentro das formas cotidianas do discurso.

Mas as interações lingüísticas se dão em situações concretas e Thompson chama a atenção para a forma como elas estão organizadas na *análise da conversação.* Para ele *"o ordenamento da interação lingüística é ele próprio o resultado*

de um processo contínuo em que os participantes 'produzem uma ordem' através da aplicação rotineira e repetida de regras e procedimentos de conversação"(Thompson:2000,372)(grifo do autor).

Outra maneira onde as instâncias do discurso podem ser estudadas e que é muito usada no estudo do discurso político é através da *estrutura narrativa.* Esta busca identificar como o discurso narra uma seqüência de acontecimentos ou como conta uma história. É através desta que se analisa a sucessão de eventos, a constelação de personagens com características que são definidas nas suas relações mútuas e de seus papéis no desenvolvimento do enredo.

Por fim, Thompson sinaliza a *análise argumentativa,* onde o objetivo é reconstruir e deixar explícito os padrões de inferência que caracterizam o discurso. Como por exemplo, se as pessoas que compõem a audiência são persuadidos por ele. Ela é particularmente útil para o estudo do discurso abertamente político, pois tal discurso se apresenta muitas vezes na forma de argumento.

Mas o discurso político também é permeado de ideologia[38] e é Thompson que mais uma vez contribui ao esboçar, de modo preliminar, certos modos de operações gerais da ideologia que estão dispostos no Quadro V Anexo I.

Concluindo o autor reconhece que esta é mais uma fase indispensável, mas também limitada se for separada do referencial da Hermenêutica em Profundidade e concebida como um fim em si mesmo caindo na *falácia do internalismo*. Esta fase é mais um passo parcial de um procedimento interpretativo mais compreensivo.

Isto porque

> *"Por mais rigorosos e sistemáticos que os métodos da análise formal ou discursiva possam ser, eles não podem abolir a necessidade de uma construção criativa do significado, isto é, de uma explicação interpretativa do que está representando ou do que é dito"*(Thompson:2000,375).

Portanto, a terceira e última fase é a INTERPRETAÇÃO/ REINTERPRETAÇÃO e está fundamentada a partir das análises anteriores que nos ajudaram a perceber o contexto e a estrutura interna das formas simbólicas. É neste processo de interpretação / reinterpretação que o método de Thompson transcende elas, ao buscar o que ele descreve como *aspecto referencial*, *"elas são construções que tipicamente representam algo, referem-se a algo, dizem alguma coisa sobre*

[38] Concordamos com Thompson que *"estudar ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação"* (2000:76).

algo"(2000:375). É este aspecto referencial que buscamos compreender no processo de interpretação.

Mas este processo, mediado pelo referencial da HP, é simultaneamente um processo de reinterpretação de um objeto pre-interpretado. E para tanto é necessário uma reflexão profunda através da construção criativa do significado que pode levar a uma reinterpretação distinta daquela expressa na interpretação superficial da *doxa*, que é uma imagem que os sujeitos atribuem a si, aos outros e ao objeto. Thompson reflete *"estamos projetando um significado possível que pode divergir do significado construído pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico"*(2000:376). Por isso a possibilidade de um conflito de interpretação é intrínseco ao próprio processo de interpretação.

Mas um método crítico implica em criar conexões e causas que estão ocultas a através de uma explicação interpretativa. E o autor ratifica

> *"[...] é essa possibilidade de um conflito de interpretações, uma divergência entre uma interpretação de superfície e uma de profundidade, entre o pré-interpretado e a re-interpretação, que cria o espaço metodológico para o que eu descreveria como o 'potencial crítico da interpretação'*...(2000:376).

Ou seja, aproxima este método a teoria crítica.

Concluímos que é fundamental uma interpretação de profundidade dentro do qual métodos específicos são utilizados de forma coerente para compreender as formas simbólicas que são marcadas por dinâmicas contrárias cujo significado/representação ultrapassam a *doxa*.

I.IV.II PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA PESQUISA

Para reconstruir o objeto em estudo emergiu, entre as leituras dispostas a necessidade de dialogar com as pessoas que fizeram parte do processo, tanto a nível do Estado que instituiu este projeto de gestão colegiada, quanto das escolas que vivenciaram.

Entretanto, cientes de que esta análise pretendia aprofundar o debate sobre os conceitos de democracia, representação e participação tomando a legislação e a visibilidade desta política como fonte de pesquisa, delimitamos o foco de entrevistas com os segmentos citados no Quadro VI seguido do questionário base para as entrevistas semi-estruturadas, Quadro VII Anexo I.

Concluir parcialmente

CAPÍTULO II CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

Percebendo que o objeto em estudo está inserido numa realidade complexa que envolve questões frutos do desencadeamento de ações anteriores, locais ou globais, previstas ou inéditas, e que constróem novos significados, urgiu a necessidade de rever algumas transformações no sistema político, no Estado e na educação, enfatizando a influência de organismos internacionais em políticas públicas nacionais que desenham uma trama inédita e que procuramos no mínimo compreender.

II.I O SISTEMA POLÍTICO

O sistema político durante o século XX caminhou sobre a tensão entre duas linhas de pensamento antagônicas: a linha liberal que fundamenta a lógica do capital e a linha marxista que fundamenta o comunismo.

Logo no início do século a primeira Grande Guerra Mundial já sinalava a luta pela hegemonia da Europa e consequentemente do planeta terra. A Segunda Grande Guerra institucionalizou o que passou a ser reconhecida como Guerra Fria, com a formação de dois blocos. A divisão se dava no Oriente com a experiência socialista sob influência da URSS e no Ocidente com a continuidade do capitalismo sob influência dos Estados Unidos da América que investiu, entre outros, na inserção mundial do seu modelo econômico e para tanto fomentou a criação de organismos internacionais[39].

Estes organismos desenvolveram políticas direcionadas de subsídios que viabilizaram a reconstrução das economias destruídas no pós-guerra e, posteriormente, a infra-estrutura necessária para o processo de industrialização de países em desenvolvimento. Conforme pensamento dominante da época, a implementação desta

[39] BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento), FMI (Fundo Monetário Internacional), BM (Banco Mundial), BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), entre outros, ...

última linha política possibilitaria o crescimento econômico e com ele a pobreza desapareceria como conseqüência inexorável. Mas por outro lado, esta mesma linha de ação subentendia uma estratégia política que era a *"necessidade de rapidamente 'integrar' esse bloco de países independentes ao mundo ocidental, fortalecendo a aliança não-comunista"* (Soares:1998,18).

Integrado estes blocos, em meados da década de 80, o sistema capitalista passou a investir no neoliberalismo que o levou ao ápice da sua expansão. O aparato neoliberal consiste numa *"superestrutura ideológica e política que acompanha a transformação histórica do capitalismo moderno"* (Therborn apud Corrêa:2000,36), e que também apresenta como doutrina a necessidade de transformar o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional, o que vêm tomando forma em uma nova etapa reconhecida como globalização.

Mas esta nova investida capitalista foi, em parte, reflexo da crise que perpassava nos países do sul que tinham adotado o modelo econômico capitalista[40]. Segundo Soares os organismos internacionais de financiamento passaram também por um momento de crise onde precisavam sanear suas contas e expandir o mercado, e para tanto reformularam sua ação, como sintetiza:

> *"De um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado"* (Soares:1998,20-21).

Guardião dos interesses por que as agências de financiamento só poderiam liberar qualquer tipo de empréstimo aos países devedores depois do aval do BM, que por sua vez consulta o FMI. Com isso, o BM impõe sua linha política através de suas estratégias que buscariam empreender a reestruturação necessária para garantir o pagamento da dívida externa e a abertura dessas economias para os seus produtos.

Entre as estratégias foram desenvolvidos programas de ajustamento econômico para os países endividados e mediante suas condicionalidades, os organismos internacionais passaram a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação, como é o caso que mais tarde será explicitado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Neste

[40] A citar a eclosão da crise Mexicana (1994) que ratificava a vulnerabilidade do modelo, entretanto para as agências de fomento representou apenas a urgência de começar a segunda fase das reformas que propõe um aprofundamento da cartilha neoliberal. E a crise da Argentina (1998).

programa de ajuste estrutural também surge uma nova modalidade de empréstimos *"não vinculados a projetos, mas sujeitos a condicionalidades amplas e severas de cunho macroeconômico e setorial"* (Soares:1998,21). Deste modo, o BM e o FMI passaram a ter um amplo controle nas políticas públicas.

Saneadas as finanças dos organismos internacionais durante a década de 80 e 90, mas reconhecendo a necessidade de MUDAR PARA MANTER A DOMINAÇÃO, iniciou-se uma nova fase de reformas no desenvolvimento de políticas sociais que, segundo Coraggio, seguem três formas principais que se entrelaçam e se confundem como:

- dar continuidade ao desenvolvimento humano que ocorreu apesar da falência do processo de industrialização e desenvolvimento econômico garantindo que todos tenham acesso a um mínimo;
- direcioná-las para *"compensar conjunturalmente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização"* garantindo a continuidade da política de ajuste estrutural através da mercantilização da política; e por fim
- reestruturar o *"governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação estatal"* (Coraggio:1998,78).

Formas que se entrelaçam com contradições sistemáticas, pois como sempre buscam atacar a pobreza que nunca se exaure e pelo contrário aumenta; não se fala mais em acesso ao básico mas a um mínimo; contrapondo as propostas anteriores de criar a infra-estrutura necessária para o desenvolvimento, se propõe compensar e por fim, a reestruturação juntamente com a redução do Estado tornando os serviços básicos como mercadorias ao criar instituições capazes de desempenhar as novas tarefas do Estado, como *"manter a ordem pública, prestar serviços básicos para os pobres [...]"* (Soares:1998,29).

Além destas reformas, o próprio sistema apresenta profundas e velozes transformações que atingem todas as esferas da vida humana, onde vivemos paradoxalmente *"num tempo de mutações vertiginosas e num tempo de estagnação, num tempo de conflito e de repetição do presente"* (Corrêa:2000,47). Isto referenda que todo movimento apresenta o seu contraditório, na ascensão também se apresenta o declínio, embora este último seja um processo complicado que apresenta surtos de recuperações.

Mesmo com a nova ofensiva com a privatização dos serviços básicos, que representa mais um surto de recuperação, a globalização neoliberal promove o desmantelamento das instituições econômicas e políticas nacionais colocando a soberania nacional muitas vezes em questão para manter o canal aberto de novos financiamentos com os organismos internacionais.

No caso específico brasileiro era comum se ouvir que com a desestatização das grandes empresas haveria mais recursos para o social, tanto que, em Informe Publicitário o Governo Federal admite que *"com o Real, a área social - historicamente relegada a segundo plano – ganhou uma nova dimensão"* (2000,61). Mas ele não cita que para a manutenção do sistema capitalista é necessário aprofundar estas reformas com uma segunda geração, conforme Herrara nos esclarece: *"privatizadas as grandes empresas estatais, agora é a hora do 'mercado de serviços' (federais, estaduais e municipais)"* (1999:15) (grifo do autor). Ou seja, as prestações de serviços públicos básicos como saúde, educação, previdência, ..., nesta nova ofensiva neoliberal devem ser privatizadas.

Isto acontece porque este modelo não têm como foco central a melhoria nas condições de vida da humanidade, deslocando-o à esfera econômica através da abertura de mercado, investimentos estrangeiros diretos, desestatização, ..., que deveria induzir a melhoria considerando que *"a igualdade leva à servidão humana e a liberdade de mercado, à prosperidade"*(Corrêa:2000,39).

Mas estas, entre outras mudanças que ocorreram dentro do sistema político capitalista de acumulação revelam que a viabilidade do mesmo, centrado no plano econômico, como a única forma possível historicamente comprovada após o fim do *'dito'* socialismo real está ameaçada. A imposição de políticas que assegurassem a manutenção do sistema capitalista com sua lógica expansionista cruel e fundamentalmente irracional, independentemente do caráter devastador e de suas conseqüências durante o século XX foram mal sucedidas, pois não encontraram soluções estruturais viáveis.

Neste ínterim, a AMÉRICA LATINA passou por uma longa e complicada fase de golpes de Estado com a instituição de regimes autoritários e posterior fase de transição para a *"redemocracia"*. Mas ao contrário do que muitos pensavam, a refundação da ordem democrática não se esgotava na simples reestruturação do regime político**,** ou seja, a mudança no discurso sob a forma de governo não garantiu que a democracia realmente se efetivasse como forma de governo. Boron (1994:12),

analisando o processo de redemocratização da América Latina, sintetiza *"a ingenuidade e inexperiência de nossos dirigentes os levou a pensar que bastava a redemocratização para que certos problemas estruturais do capitalismo latino-americano se dissolvessem no ar"*.

Com relação as experiências democráticas anteriores e imediatas ao pós-guerra, estas promoveram o Estado do *Bem-Estar* social, ou seja, mesmo sofrendo a influência e recebendo apoio financeiro para restabelecer sua economia, muitos países conseguiram, concomitantemente, assegurar serviços básicos públicos gratuitos com qualidade para toda população e manter sua soberania. Contradizendo esta lógica, o processo de redemocratização da América Latina veio acompanhado com a crise da dívida externa e a crescente pauperização da sociedade civil.

Mas esta *"crise"*[41] e a crescente pobreza na América Latina são conseqüências das investidas do sistema capitalista com a implementação de políticas neoliberais que absorveram o discurso democrático para reconstruir sua sustentação teórica e fundamentar suas ações de combate aos direitos dos trabalhadores, bem como a reestruturação do Estado, onde a única racionalidade *"legítima*" é a busca do lucro privado. Boron ratifica, enquanto *"se celebrava a chegada da democracia da América Latina, a própria política continuava sendo friamente aplicada as vezes até com maior furor aos novos governantes surgidos da liberdade e do sufrágio universal"* (1994:12)[42].

E isto colocou a América Latina numa situação delicada, 11 dos 17 países mais endividados do globo se encontravam na América[43]. Inserido neste contexto, o BRASIL teve que se submeter a uma série de condicionalidades e, entre elas, implementar programas de ajustamento econômico, voluntariamente ou sob pressão das agências financiadoras, a fim de receber mais empréstimos.

No entanto, esta fase de ajustamento seria até o final do século XX quando estes países estariam prontos para a sua inserção na ordem mundial. Mas o resultado desta política foi que a maior parte da América Latina não conheceu qualquer crescimento nos anos 80. Em outras palavras, esta política não só foi incapaz de

[41] Popkewitz (1997:120) analisando a reforma educacional nos Estados Unidos defende que *"a noção de 'crise' é extremamente dramática e ignora as transformações que, ao longo prazo, influenciaram a organização social e regulamentação social que ocorreram ..."*.

[42] Analisando o pós-guerra nos Estados Unidos da América Popkewitz reconhece que houve uma militarização no social, ou seja, uma racionalização. *"Homens que haviam aplicado a análise dos sistemas para racionalizar e dar eficiência às ações militares, influenciaram os programas criados em setores como o da educação, após a guerra"* (1994:117).

[43] Banco Mundial. World Debt Tables. Washington, Banco Mundial, 1998, Vol. 1, XVIII.

construir as bases para o desenvolvimento sustentável, como ainda é responsável pela desestruturação da sociedade e da economia, pois ao invés de globalizar a riqueza, ela utiliza brutais *"mecanismos de transferência de riqueza dos trabalhadores da América Latina para o capital financeiro dos países imperialistas..."* (Herrara:1999,15). Tanto que com relação as agências financiadoras *"o ajuste possibilitou que eles saneassem suas finanças e voltassem a se expandir"* (Soares:1998,25).

Atendendo a esta lógica e às exigências da população limitou-se o jogo democrático no Brasil institucionalizando uma certa participação popular. Esta participação de natureza formal e abstrata procurava frear a dinâmica expansiva da participação popular.

Durante a ditadura brasileira a PARTICIPAÇÃO POPULAR era uma bandeira do pensamento oposicionista, a tal ponto que assustava os regimes autoritários. De um lado, estava o Estado assistencialista comprometido com um grupo de privilegiados, e de outro a sociedade reprimida e desmobilizada. A postura imposta era, por exemplo, a de impedir *"o desenvolvimento dos sistemas básicos de educação, para não dar aos interessados a chance de reconhecer seus direitos e de os urgir"* (Demo:1999,25), através de uma política econômica voltada para o capital externo fomentando uma política educacional baseada na *Teoria do Capital Humano*[44]*.*

Mas no final dos anos 70, o regime autoritário estava desgastado dando origem às reivindicações e discussões sobre a política *clientelista, casuística e imediatista*[45]*.* Tanto que alguns governos municipais já começavam a ensaiar alternativas práticas de participação como Lages/SC (1976) que desenvolveu uma experiência inovadora. Nesta, o diretor da escola pública não detinha o poder de decisão absoluto, havia a participação de toda a comunidade escolar, incluindo alguns pais de alunos.

Com a redemocratização novos atores colocaram em pauta novas questões na tensa relação Estado x Sociedade, que requalificaram o processo de participação. A participação de centenas de grupos organizados no processo constituinte de 1988 apresentou grandes avanços com relação as legislações anteriores na explicitação de inúmeros direitos e na tentativa de criar um *Estado* realmente *Democrático.*

> *"Com a crise do Estado, o desprestígio e a burocratização do sistema partidário, o agravamento dos conflitos sociais e a crescente*

[44] O processo educativo voltou-se para a potencialização das capacidades de trabalho. Ver mais em CUNHA, Luiz A. & GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educacão.*8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
[45] Em Aberto, Brasília, ano 10, nº50/51, abr./set. 1992.

> *conscientização de vários segmentos sociais, desenvolvem-se novas alternativas de participação, novas áreas de relações sociais (homem/mulher, etnias), incorporando-se temas até aí fora da problemática política tradicional"*(Teixeira:2001,28).

Sendo assim, o Estado passou a reconhecer e acolher a diversidade de interesses e projetos colocados na arena societal. Em outras palavras, o Estado passa por uma *"tendência à institucionalização, entendida como o processo de inclusão no arcabouço jurídico institucional do Estado de estruturas de representação direta da sociedade investidas de algum nível de responsabilidades de governo"* (Carvalho:1995,26) (grifos nossos). Ele passou a tornar visível e legitimada a diversidade de interesses e projetos, mas por outro lado, por ser um modelo de representação manteve o risco de não revelar os interesses de seus representados.

A população, que durante anos foi induzida a permanecer inerte frente as questões do Estado, passou a ser vista como uma parceira na implementação de soluções. Carvalho (1995), analisando o caso dos conselhos de saúde, cita que as doenças ultrapassavam os limites do Estado e só numa ação conjunta se poderia coibir a evolução de tais.

Observamos nesta breve discussão acerca do sistema político no século XX ao resgatar algumas transformações ocorridas que o papel do Estado frente ao mercado e a sociedade é fator determinante. Este mesmo Estado que, segundo Chaui(2000) tem legitimado sua origem na reparação dos acidentes empíricos das desigualdades sociais, tem servido na luta pela hegemonia ao sistema neoliberal conseguindo integrar novos blocos até então independentes e com isto ditado a linha econômica, e por vezes, política dos mesmos.

Entretanto, as políticas implementadas a partir deste sistema capitalista revelaram que a viabilidade do mesmo está ameaçada. Percebemos que os organismos que difundem este sistema são bancos, e portanto sua sobrevivência esta na circulação financeira. Mas se os Estados, como a Arg**entina, passarem a não mais participar deste ciclo que subjuga a soberania e a necessidade coletiva através de interesses particulares, poderá se abrir uma nova rodada de discussões acerca dos financiamentos. Assim, como é fundamental se quebrar com a lógica de que só há investimento do Estado quando há financiamento externo.**

Portanto, partimos agora para um debate mais centrado na perspectiva do Estado nestes últimos anos do século XX e a sua relação com o tema em estudo: a educação.

II.II REFORMA DO ESTADO E DO SISTEMA EDUCATIVO

Como já fora citado, com a crise do endividamento externo a América Latina adotou programas de ajuste e as políticas sociais, entre elas a política educacional, passaram a ser o setor vulnerável.

A atividade educacional passou por uma reestruturação nas suas formas burocráticas fundamentada na visão weberiana de modernização entendida como racionalidade econômica e administrativa.

Esta reestruturação racional promoveu uma revolução institucional e cultural ditada pela agência-líder Banco Mundial e organismos internacionais como processo de modernização, que inclui segundo Coraggio, entre outras regras:

> - *"sanear as finanças públicas, privatizando toda a atividade que possa se desenvolver como negócio privado, reduzindo o gasto social ao mínimo necessário para garantir acesso dos setores mais pobres a pacotes de serviços básicos (água, saneamento, saúde e educação fundamentais) [...];*
> - *descentralizar o estado nacional, transferindo as responsabilidades sociais às instâncias de governo e às comunidades locais; [...]"* (Tommasi:1998,81).

Para Tiramonti, assim como para Zibas (1997) e Coraggio (1998), esta modernização do Estado com a descentralização definitiva do sistema tem como finalidade maior o alívio do Estado quanto a gastos na área social, ela consiste em *"descarregar o gasto social nos níveis mais baixos do Estado e da comunidade"* (1997:82) (grifos nossos).

Sendo este processo regido por estratégias que elencam um conjunto de propostas em dois níveis que se interligam: Macro (Estado) ↔ Micro (Sistema Educativo), podemos identificar algumas características que foram traçadas dentro do processo de modernização em curso, como por exemplo:

> - *"Abertura institucional, o que deve tornar a educação atenta às necessidades e demandas de seus beneficiários;*
> - *Desconcentração e descentralização do sistema (ou crescente autonomia dos estabelecimentos de ensino);*
> - *Introdução do critério de qualidade na educação, identificando responsabilidades e implementando inovações para produzir melhorias e reduzir o desperdício; [...];*
> - *Tendência à privatização"* (Cassasus apud Zibas:1997,65).

Conforme reconhece Zibas(1997), em termos gerais, essa agenda de inovações cria diversos consensos. Como ser contra o objetivo de tornar a escola

permeável às demandas da clientela? Como ser contra a crescente autonomia dos estabelecimentos de ensino?

Mas a DESCENTRALIZAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO das políticas sociais como um todo não tem uma única origem, carregando significados diferentes em diferentes discursos e com isto implicações diversas quanto a distribuição de autoridade e poder de influência. Por isso, acima estão citadas apenas amplas diretrizes que precisam ser detalhadas, donde pode surgir controvérsias.

Entre as opções, as escolhidas pelo BM com relação a descentralização estão prescritas no documento *Prioridades e Estratégias da Educação* (1995):

> *"deve haver menos gerenciamento por meio das estruturas burocráticas centralistas e mais gerenciamento por objetivos e indicadores de performance - 'uma orientação para resultados[46]'. Dentro de tal arcabouço, as instituições devem se tornar mais autônomas e devem ser mais diretamente acompanhadas pelos usuários. Assim, há recomendação de maior envolvimento das famílias no gerenciamento da escola [...]"* (BM apud Lauglo: 1997,12-13).

Nesta perspectiva neoliberal o Estado sobrecarrega o local retirando-se de suas funções, ABANDONANDO A ESCOLA PÚBLICA. Escola que tende a tornar-se uma espécie de bruaca(Gentili:1998) onde tudo cabe e dela tudo se cobra: resolver os problemas da pobreza, da fome, do trânsito, da violência, etc, esquecendo da responsabilidade do Estado para com a sociedade.

Para Frigotto, o que representa o desmonte do Estado também representa o desmonte dos direitos. E Corrêa exemplifica que com esta política de convencimento, *direito social é culpa*, como o direito a educação de qualidade, pública e gratuita. E conclui que não existe qualidade com dualização social, *"diante da mercantilização e da privatização em curso, é preciso ter clareza de que qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio"* (2000:126).

Na relação professor x aluno x família (sociedade) com a retirada do Estado, Corrêa (2000:125) denuncia: *"os excluídos estão nas mãos dessas professoras que não deve vê-los como aqueles que devem ser 'controlados' pela escola, cobrando da família e esquecendo-se da responsabilidade da sociedade nesse contexto"*.

Segundo o documento BM(1995), ele também postula menos burocracia estatal e mais flexibilidade local. Mas a flexibilidade local é uma faca de dois gumes, pois pode por um lado levar a democracia com uma construção coletiva, mas por outro lado, Lauglo adverte, *"pode significar mais poder patronal para aqueles que dominam a*

[46] Esta afirmação revela a ênfase nos dados quantitativos em pesquisas que seguem o projeto neoliberal.

política clientelista local" (1997:24). Nesta última as reformas seriam mais exigentes quanto a habilidades de gerenciamento e dariam mais poderes aos diretores das escolas.

Sendo assim, nesta linha de ação proposta pelo BM o Estado deveria deixar de ser o principal executor das políticas para a área educacional, passando a constituir uma instância coordenadora e controladora combinando duas lógicas contraditórias ao centralizar o sistema de avaliação e preparação de um programa curricular mínimo a nível nacional e descentralizar a administração e o financiamento para dentro da escola.

Para a CEPAL/UNESCO em *Educación y conocimento:* eje de la transformación productiva com equidad, há a necessidade de propor uma nova estrutura para a escola, que coincide com outras sugestões do BM entendendo que:

> *"A autonomia de cada unidade escolar, por exemplo, seria a base para a flexibilidade do sistema e para o desenvolvimento de projetos curriculares diferenciados, embora obedientes a uma base mínima comum. Essa construção administrativa e pedagógica possibilitaria engajar a equipe escolar no cumprimento de objetivos e na aceitação de responsabilidades pelo êxito ou fracasso de seu projeto[...]"* (Zibas:1997,66) (grifos nossos).

Partindo destas reflexões observamos que este modelo de descentralização propõe a redistribuição dos encargos identificando responsabilidades que resultaria numa melhoria na educação e num menor desperdício, através da conciliação de custos mínimos com eficiência máxima para garantir a qualidade dos produtos (alunos) e dos serviços (educação). Em outras palavras, gastar melhor e fazer um uso mais racional do espaço escolar.

As escolas deveriam se reorganizar em conformidade com os paradigmas empresariais de qualidade total, competitividade, flexibilidade, adaptabilidade, ou seja, à semelhança das organizações empresarias, para assim tornarem-se eficientes e eficazes na busca de seus objetivos.

E com a incapacidade do Estado para administrar os imensos e ingovernáveis sistemas educativos nacionais, entendendo a crise como fruto de problemas técnicos de *managment*, a principal função do Estado seria a de avaliação.

Contudo, as avaliações deste organismo internacional enfatiza os resultados quantitativos, em detrimento de informações qualitativas. Como Löwy e Betto reconhecem com relação a este projeto neoliberal, *"a principal característica comum é a sua natureza estritamente quantitativa; eles não conhecem o bem e o mal, o justo e o*

injusto. Conhecem apenas quantidades, números, cifras: um cem, mil, 1 milhão, 1 bilhão" (2002:22).

Portanto, concordamos com Corrêa para quem este sistema avaliativo legitima a privatização das grandes empresas públicas ao colocar em questão o papel do Estado levando a crer que *"o setor público (o Estado) é responsável pela crise porque é ineficiente e o setor privado detém as virtudes da eficiência, qualidade, eqüidade – [...]"*(Corrêa:2000,39-40).

É Gentili(1998:17) quem contradiz mostrando que *"a crise na produtividade da escola não sintetiza outra coisa senão a crise do centralismo e da burocratização próprias do Estado interventor".* O Estado, por muitos séculos, centralizou tudo o que ocorria nas escolas públicas via níveis e sub-níveis de controle do processo educacional (Federal, Estadual e Municipal), temendo que esta instituição de formação do cidadão fosse utilizada como um aparelho ideológico contra ele mesmo[47].

No entanto, na ótica liberal além do estado os culpados pela crise seriam os trabalhadores em educação e a sociedade. Para Gentili(1998:22) a única justificativa plausível para culpar os trabalhadores se dá no fato de que os sindicatos sempre exigiram *"do Estado, aquilo que, na perspectiva neoliberal, gera a própria crise: mais intervenção, aumento de recursos, critérios igualitários, expansão da escola pública".* Dessa forma os trabalhadores transformaram-se numa barreira inevitável para a modernização dos sistemas escolares. Com relação ao terceiro e grande culpado, a sociedade, "*ela não apenas sofre a crise da educação. Ela também produz e a reproduz"*(Gentili:1998,22).

Com a formação deste falso consenso[48] a política neoliberal legitima seu conjunto de propostas em níveis macro e microinstitucionais, mediante as quais seja possível institucionalizar o *princípio da competição* que deve regular o sistema escolar enquanto mercadoria educacional.

Mas apropriando-se das palavras de Popkewitz é necessário desvendar o que está por traz deste discurso racional e objetivo do BM através da busca do entendimento pelo todo e suas relações.

> *"O discurso racional, objetivo, deve ser visto como uma forma de regulamentação que surge como uma conseqüência de uma estratégia aplicada. Através da aplicação de diversas ciências administrativas e do*

[47] Ver Mendes (2002) que fez uma análise sobre centralização e descentralização da educação nas Constituições Brasileiras.
[48] Ver Gentili:1998.

> *ensino, o consenso e a estabilidade tornaram-se cada vez mais importantes. Os procedimentos são vistos como universais e desprovidos de referência para finalidades e objetivos específicos. São enfatizados procedimentos padronizados e rotineiros, enquanto que as relações entre os vários elementos e a sua relação com o todo são isentos de exame* (1997:132).

Buscando a relação desta política com o todo observamos que o sentido político destas impõe ao senso comum o ideário neoliberal de que *"o Estado, a esfera pública, é um paquiderme pesado e ineficiente"* (Frigotto:1994,59), incapaz de gerenciar adequadamente. Já com relação ao sentido prático, esta descentralização desvinculada de outras reformas[49] e ignorando a tradição clientelista e centralizadora de alguns países da América Latina como a Argentina, o Brasil, o Chile, ... (Cassasus:2001,15*),* induz o processo de privatização do sistema educativo público.

Resumindo esta política não passa de uma fachada externa de tomada de decisões descentralizadas, que contradiz o próprio sistema capitalista que a rege devido à sua estrutura hierárquica de subordinação do trabalho ao capital, que usurpa totalmente – e deve sempre usurpar – o poder de tomar decisões.

O que está em questão é a natureza pública e estatal da educação que com este discurso neoliberal de descentralização é conduzida a socialização das partes envolvidas, e atendendo seus interesses será inevitável a privatização da mesma diante das más experiências a nível de gestão estadual e local, e das avaliações centralizadas.

Mesmo fazendo parte de um amplo processo de privatização de toda a atividade que possa se desenvolver como negócio privado, reduzindo o gasto social ao mínimo necessário, Gentili (1998:73) reconhece que esta obviedade tem sua dinâmica específica. A privatização entre as instituições como água, saúde e educação não se dá de maneira uniforme, pois uma série de dinâmicas próprias as diferenciam fazendo com que só sejam compreendidas no contexto e no quadro de cada atividade.

Deste modo, a implementação deste progressivo processo de privatização do ensino público não se apresenta de forma clara e transparente, e não é uma questão meramente econômica.

A negativa dos neoliberais se dá na assertiva de que *"nenhuma escola está sendo vendida"*, procurando reduzir este processo privatizador a um simples mecanismo de compra e venda. Contudo o significado de privatizar *"num sentido mais amplo, delegar responsabilidades públicas para organização ou entidades privadas"*

[49] Como a reestruturação social, política e cultural na construção de uma nova cultura organizacional, democrática, transparente, com a participação popular referendada por suporte teórico institucional.

(Donahue apud Gentili:1998:74). E entre as formas de delegação há a combinação de duas dimensões que diferenciam o público e o privado: *o fornecimento e o financiamento*, ou seja, quem oferece e quem financia as atividades em questão.

Consideramos, então, que esta política de descentralização da educação proposta pelo Banco Mundial obscurece os objetivos reais das políticas neoliberais em *"... promover uma profunda reforma administrativa que reconheça que tão-somente o mercado pode desempenhar um papel eficaz na destinação de recursos e na produção da informação necessária para a implementação de mecanismos competitivos"* (Gentili :1998,19) e promove uma apologia à descentralização como mecanismo de eficiência e de democratização da sociedade (grifos nossos).

Entre estas e outras transformações no papel do Estado e nas relações sociais se insere a questão do desemprego global, pois assola tanto países em desenvolvimento como também a Europa e o próprio Estados Unidos, embora distingam em abrangência e forma. No caso da América Latina a década de 90 foi marcante com o progressivo processo de privatização das empresas públicas e com elas a onda de demissões, que também inclui outras áreas do setor de serviços e o setor privado.

Com esta fase de demissão em massa, surgiu o que chamaram de fase de demissão em massa e com ela a *"imposição de novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial"* (Frigotto:1994,41). Ou seja, a necessidade de construir um novo tipo de empregabilidade, onde o homem deveria se tornar empregável ao desenvolver habilidades e competência com saber-científico, capacidade de abstração e trabalho em grupo. Outra forma imposta, segundo o sistema dominante, é aprender a trabalhar como autônomo através da acumulação de um pequeno capital. Mas Singer nos esclarece que *"o problema é que o mercado atual é extremamente excluidor, não dá espaço para essas pequenas empresas"*(1996:8), que coabitam num mercado supercompetitivo e aberto aos produtos do mundo inteiro.

Esta influência é tão marcante que continuaremos pautando-a nos capítulos a seguir que versam sobre a institucionalização da participação e a prioridade da educação básica.

II.III A PRIORIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Estas limitações expostas acima são fruto, entre outros, de intervenções de organismos internacionais em políticas públicas nacionais. Com relação especificamente ao Banco Mundial, o primeiro investimento deste no setor educação data o ano 1963 para a Tunísia investir na educação do segundo grau. Posteriormente ele passou a investir na estrutura física como construções e na educação do segundo grau técnica ou vocacional. Na década de 70 a instituição passou a focalizar suas ações nos pobres enfatizando a educação do 1º grau para minimizar este quadro.

Em 1990 foi realizada em Jomtien, Tailândia, a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* convocada conjuntamente pelo BM, UNESCO, UNICEF e PNUD50 que definiu a educação básica como prioridade para esta década e o primeiro grau como o " carro chefe" no alcance da referida educação básica.

No entanto é notória a mudança no conceito de educação básica através dos documentos do Banco neste setor sintetizadas no **Quadro VIII Anexo I**.

E através desta sistematização podemos visualizar que a educação básica para o BM tomou novos contornos com o passar dos anos. De uma visão ampla mais pouco profunda (BM:1988) o documento BM (1990) retoma esta visão e aprofunda nas linhas de ações considerando a educação como um processo que se constrói no dia-a-dia desde o nascimento e que se realiza dentro e fora da escola. Em BM(1990) observamos também a preocupação em gerir políticas e enfoques inter-setoriais que garantissem o êxito, numa visão extremamente qualitativa ao se pautar pelo efetivamente aprendido e não pelo número de anos de instrução escolar, como restringe o BM (1995) a oito anos.

A visão ampliada definida no encontro em 1990 foi discutida e elaborada também pelo BM, mas foi totalmente distorcida numa visão restrita que está definida nas *Prioridades e Estratégias para Educação* (BM:1995) onde esta educação passa a ser o foco importante tanto como um direito como um meio para melhorar as condições de vida diminuindo os hiatos das desigualdades sociais. No entanto, a solução para o fim da pobreza e não a sua redução nas décadas passadas era o crescimento econômico, conforme pensamento dominante da época.

As linhas de ação também são restritas no documento BM (1995) ao limitar políticas e enfoques setoriais para a educação básica ignorando que *"a escola é um conceito que pressupõe estruturas de governo na sociedade na qual o macro e os*

[50] **UNESCO (União : UNICEF: PNUD: ...siglas**

microproblemas do Estado estão colocados juntos" (Popkewitz:1997,49). Os problemas na instituição escola não são isolados e muito menos estáticos, mas requerem coalizões e alinhamentos em transformação no governo e nas inter-relações, para que possam ser compreendidos em sua totalidade e suscitar possíveis soluções numa perspectiva macro e micro concomitantemente.

O documento BM (1995) deixa ainda explícito que para *"satisfazer as necessidades básicas de cada pessoa"* (Torres:1998,133) é suficiente e reconhecido como válido apenas oito anos de instrução escolar. E deixa também a margem os fatores extra-escolares da educação, ou seja, a vida e o aprendizado extra-escolar como a sabedoria popular não tem reconhecimento nenhum reforçando a exclusão social onde apenas os iluminados sabem.

Mas esta prioridade depositada na educação básica (BM:1995) se deve por que ela *"proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar"* (BM apud Torres:1998,131).

Mas é também possível através da educação ditar as formas de sociabilidade para estabelecer o padrão de acumulação ou socialização do capital e definir as formas concretas de integração dos homens. Deste modo, a *"reforma"* proposta pode ser melhor entendida como parte de um processo de regulação social por estabelecer relações com os diversos níveis de relação social. Como cita Popkewitz (1997:119) *"mais do que desafiar a falta de poder dos pobres, as reformas simplesmente expandiram as burocracias que definiam as regras desses sem-poder e incorporaram o discurso da assistência às prioridades das comunidades-alvo para ajuda".* Os pobres deveriam se contentar com um oferta pública pobre, enquanto que os ricos freqüentam escolas privadas.

E Popkewitz continua *"o interesse social sobre a pobreza e injustiça foi colocado no âmbito dos órgãos governamentais existentes remodelados para alinhar-se com prioridades administrativas.[..] Este discurso sobre a assistência escolar também foi um discurso de regulamentação social"* (1997:119). E Frigotto complementa que este *"ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e 'rejuvenescer' a teoria do capital humano, com um rosto agora mais social"* (1994,41).

Lauglo também reconhece que a maioria dos pesquisadores endossam o efeito benéfico do impacto da educação sobre a produtividade econômica, a saúde, a

população e o bom governo. No entanto, ele também cita que estes pesquisadores se sentem desconfortáveis a respeito da firme e categórica generalização do documento (BM:1995), pois a

> *"escolarização formal pode ter efeitos indesejáveis, ou seja, afirmam que ela aliena os jovens de sua cultura, que sua seleção serve para legitimar a injustiça social, que ela pode ser um instrumento usado para tornar mais dóceis as populações politicamente resistentes. Tais manifestações de pesquisadores são ignoradas. Somente os resultados favoráveis são enfatizados"* (1997:15) (grifos nossos).

Concordando com Lauglo, Frigotto (1994:75) considera que *"o espaço mais adequado e prévio para ulterior desenvolvimento é efetivamente a democratização da escola básica [...]"*. Mas a construção de uma outra visão, reconhecidamente restrita, desvela o real interesse dessa instituição que deveria induzir o desenvolvimento. Deste modo, ela apenas funciona para manter, expandir e legitimar a lógica do capital, onde educação não deve passar de uma mercadoria e aqueles que podem pagar são os que devem tê-la.

Para Stoer a tensão atual não mais reside na crescente desigualdade social, mas na exclusão social. Esta é a fonte de tensão de uma outra forma de relação entre o Estado x sociedade que *"fermenta nas preocupações relacionadas com a criação de oportunidades de emprego e promoção da retomada do crescimento econômico"* (2001:9). E, analisando o papel deste Estado na educação o autor percebe que este se preocupa mais com os estilos de vida, do que com as oportunidades na vida, como por exemplo ao valorizar as diferenças culturais dos alunos nas escolas que, por fim tendem a justificar a seleção levada a cabo pelo sistema.

> *"Tal como se fala de 'desemprego latente', para se refletir a situação de empresas ou sectores de actividade condenadas a desaparecer por não terem operado em tempo útil as necessárias adaptações ou reestruturações, é possível falar de 'exclusão social latente', para os indivíduos e grupos sociais que não alcançarem o nível mínimo crítico de educação, formação e qualificação que lhes possa permitir percorrer com êxito uma trajectória de adaptação ou protagonismo nos processos de inovação(...)"* (Augusto Mateus:1994:2 apud Stoer: 2001,13).

Isto porque a ESCOLA PÚBLICA oficial obrigatória tem se tornado ela própria numa fonte de injustiça social, para Stoer (2001:14) *"ela não reproduz simplesmente a desigualdade, mas antes, 'produz activamente a exclusão social latente' "*(grifos nossos), pela dupla razão de que

> *"ou deixa sair das suas portas indivíduos que não estão em condições de competir no mercado de trabalho oficial (condenando-os assim a formas variadas de desemprego) ou aprisiona os seus alunos em esquemas de*

> *formação sem fim tornando-os em estagiários-profissionais eternamente prontos para ingresso num mercado de trabalho ilusório"* (Stoer:2001,15).

Mas para Fowler, citando Bourdieu, estas transformações se deram durante todo o século XX, colocando da seguinte maneira num sentido aproximado:

> *"Bourdieu sugere que tem havido no interior da ideologia genérica da meritocracia transformações subtis na percepção social do conhecimento. Inicialmente, nos anos 1950, aqueles poucos que eram recrutados para uma carreira acadêmica eram considerados nos termos de uma teoria de 'dons naturais'[...]. Subseqüentemente, nos anos 1960, em sintonia com a aquisição, pela primeira vez, por parte dos filhos da classe trabalhadora do ensino secundário, a escola foi interpretada em termos de missão emancipatória. Tal situação está neste momento a ser posta em causa pela crítica social da escola por parte do público que enfatiza as suas inadequações dos professores ou as deficiências culturais das suas áreas de recrutamento. Este tipo de 'explicações' é correlata da descoberta de que o diploma secundário já não garante coisa nenhuma. Porém, pouco fazem no sentido de mitigar o aumento dramático do número daqueles que são apanhados nas malhas da cultura dominante da escola, mesmo que apenas no contexto de uma estratégia instrumental 'a escola exclui, aliás como sempre fez, mas agora exclui de uma forma contínua, a todos os níveis de currículo ... e mantém no seu seio aqueles que rejeita' "* (Apud Stoer:2001,15) (grifos nossos).

De maneira similar os organismos internacionais e suas ramificações mantém no seu seio países que esperavam atingir o desenvolvimento e contraditoriamente ditam como a mesma deve ser administrada, os estilos de vida, ... Para tanto *"moldam os gostos de acordo com suas consciências. Nos ensinam como amar, se divertir, o que e como devemos ler, a que programas assistir, que esporte praticar, o que comer, impõem até o padrão de beleza"* (Bourdoukan:2001,9), permanecendo indiferente com relação as oportunidades de vida do povo.

Tomando alguns resultados da investida do BM e de outros organismos internacionais na educação latino-americana nos anos 90, estes se apresentam contraditórios. Segundo relatório da UNESCO, a educação se expandiu em todos os níveis, aumentando as taxas de escolarização, principalmente na educação básica. Para Zibas (1997:59) *"tal melhoria incidiria de maneira direta na qualidade dos produtos latino-americanos, possibilitando a inserção dos mesmos em mercados internacionais altamente competitivos."* Segundo relatório do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) analisando as políticas educacionais assinala que:

> *"O crescimento quantitativo das matrículas na escola primária gerou problemas de qualidade educacional. Na América Latina, uma alta porcentagem de escolas são incompletas e as taxas de repetência e evasão são elevadas. Além disso, a capacitação de professores nos níveis elementar e secundário é inadequada"* (1989:57).

O que contradiz as perspectivas dos organismos internacionais e do *'senso comum" da reforma é considerar intervenção como um progresso. Um mundo melhor surgirá como resultados de novos programas, novas tecnologias e novas organizações que aumentem a eficiência, a economia e a efetividade"* (1997:12) (grifo do autor).

Mas mesmo sabendo dos efeitos indesejáveis que a educação básica pode trazer, o BM em contraste com os documentos anteriores focaliza intensamente a escola e os efeitos benéficos da escolarização básica dentro das reformas implementadas.

II.IV A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO

"A participação e a democratização num sistema público de ensino é um meio prático de formação para a cidadania. Esta formação se adquire na participação no processo de tomada de decisões"
(Gadotti et Romão: 2000,47).

Atendendo a lógica já exposta que tem como centralidade a educação básica, a nova Carta Magna Brasileira (CF/88), fruto da tensão entre duas propostas antagônicas para a sociedade (projeto liberal e projeto democrático-popular), assinala no artigo 206 inciso VI *"gestão democrática ao ensino público",* enquanto que o ensino privado pode se pautar por uma gestão autoritária e sem transparência. Percebemos,então, que a lógica da educação como mercadoria prevaleceu mesmo numa sociedade que se quer democrática, como a brasileira que determina na sua Constituição um *Estado Democrático de Direito* (art.1º), ao resguardar sobre o fulcro da liberdade a garantia da livre iniciativa.

E a restrição da política de democratização apenas às instituições de ensino públicas sofre uma outra limitação com a sua regulamentação (Nova LDB/1996) restringindo-se apenas à educação básica[51], em consonância com o documento *Prioridades e Estratégias para Educação do Banco Mundial* (BM:1995)**(Quadro VIII Anexo I)**.

[51] Segundo Art. 21 da LDB: *"A educação escolar compõe-se de: I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II- educação superior"*(Aguiar, 2000:143).

Para Florestan Fernandes, em artigo publicado na Folha de São Paulo tratando da Nova LDB (1.2, 06.11.1992 apud Frigotto:1999,56),

> *"No plano conceptual e organizativo, o projeto aprovado pela Câmara desvertebra a proposta de escola unitária que compreende o ensino fundamental e médio. Não só fixa uma 'terminalidade; com cinco anos de escolaridade como mantém o dualismo entre ensino geral propedêutico e ensino técnico".*

Esta terminalidade também está descrita em BM (1995) como *"a instrução escolar reconhecida como válida requer aproximadamente oito anos"* (**Quadro VIII Anexo I**), que explicita uma visão extremamente quantitativa ao se pautar pelo número de anos de instrução escolar, e não pelo efetivamente aprendido.

Por fim, Florestan Fernandes afirmou

> *"Eis que estávamos prestes a sofrer uma decepção única [...] O senador como representante do PDT sentiu-se à vontade para aliviar o governo Collor de uma tarefa ingrata [...] mostrou aquilo que se poderia chamar de versão sincrética 'oficial' daquela lei* (apud Frigotto:1999,56).

Tarefa ingrata por que é impossível se fazer política social sem comprometer parte do orçamento, se assim o fosse ela teria um caráter voluntário e assistencial, por não ter sua autonomia financeira. Demo (1997, 10) reconhece que a LDB é uma *"lei pesada, que envolve interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional como escolas e universidades".* E por mexer no orçamento os organismos internacionais, que tentavam se reorganizar para garantir o pagamento da dívida destes países, passaram a ser a principal fonte de assessoramento da política educativa, e outras agências seguindo cada vez mais a liderança do Banco Mundial. A própria instituição reconhece que "a contribuição mais *importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países"* (BM apud Corragio:1998,75). Mas o Banco tem tanto força financeira[52] quanto poder de informação[53] através do seu potencial de pesquisa que fundamenta a formulação de suas políticas.

---

[52] *"Entretanto, embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte da ajuda para a educação, seus esforços representam apenas cerca de meio por cento do total das despesas com educação nos países em desenvolvimento"* (BM apud Corragio:1998,75).

[53] No entanto Lauglo lembra que o Banco desempenha um papel político e tem uma cultura institucional que *"é mais receptiva a alguns tipos de pesquisa e a alguns tipos de conclusões do que a outros"* (1997:29) e isto se reflete na especial atenção dispensada nos estudos quantitativos que por exemplo consideram a educação dentro de um paradigma produtivo. Para Gentili (1998:26) *"numa era de globalização do capital, também se globalizam os intelectuais a seu serviço"* e cita o exemplo do psicólogo espanhol Cesar Coll (coordenou a elaboração dos documentos bases do novo Currículo Nacional do Brasil) considerando que a transnacionalização de tecnocratas têm a função de produzir políticas de caráter supostamente universal.

Mas desde o primeiro projeto da LDB apresentado na Câmara em 1988 até a sanção do presidente no projeto reconhecido como Lei Darcy Ribeiro, muitas foram as mudanças, algumas até mesmo radicais e pouco foi aproveitado dos inúmeros debates travados com a sociedade durante o processo da constituinte e nos anos que logo se seguiram. A comunidade educacional organizada em meados de 1988 acreditava na possibilidade de participar, trazendo propostas e discutindo, buscando fazer um legislativo diferente, ou melhor interativo com os anseios da sociedade.

Revendo alguns projetos que antecederam a LDB (1996), alguns aprofundava bastante a participação e não limitava a gestão democrática apenas à educação básica ao estabelecer as diretrizes das instituições públicas de ensino para a sua manutenção, observando em sua organização e administração a (artigo 21º)

> *I- "constituição de conselhos escolares, com representação da comunidade interna e externa à escola;*
> *II- participação da comunidade escolar na gestão do ensino;*
> *III- participação da comunidade escolar no processo de escolha dos dirigentes, respeitada na rede pública, a opção pelo sistema de mérito através de concurso;*
> *IV- obrigatoriedade de prestação de contas e divulgação de informações referentes ao uso de recursos e qualidade dos serviços;*
> *V- avaliação do desempenho institucional;*
> VI- *discussão ampla dos objetivos e prioridades anuais.*
> *Parágrafo Único. Quando se tratar de instituição de ensino superior serão observadas também as disposições específicas desta lei"*(Aguiar:2000,295-296) (grifos nossos).

Este substitutivo de Jorge Hage definia a necessidade de representação da comunidade interna e externa à escola, reconhecendo e valorizando a comunidade a qual a escola está inserida. Citava também a obrigatoriedade da prestação de contas na busca da construção de uma gestão transparente, entre outros.

Mas com relação ao processo de escolha de diretores das escolas públicas, é no segundo substitutivo de Angela Amim, artigo 21º parágrafo §1º, onde este é explicitado com algumas formas de como ela pode se dar, embora não deixe definido nenhuma forma específica.

> *"§1º Os sistemas de ensino definirão a forma da escolha de dirigentes das escolas públicas, admitindo-se, entre outras:*
> *I - escolha pelo dirigente do órgão responsável pela administração da educação;*
> *II – escolha pela comunidade escolar;*
> *III – concurso público;*
> *IV – ascensão na carreira"* (Aguiar:2000,419) (grifos nossos).

Podemos observar que este substitutivo sinaliza algumas propostas democráticas como a escolha pela comunidade escolar, assim como uma preocupação

com a capacidade técnica representada pelo concurso público. No entanto, ainda deixa a possibilidade da manutenção do sistema tradicional com a escolha pelo dirigente do órgão responsável pela administração da educação ou do governo.

Dispositivos estes que não constam na lei que foi promulgada. Esta nem ao menos normatizou a escolha dos dirigentes escolares, deixando nas entrelinhas claro a manutenção do *"estatuto válido desde sempre"* que é a nomeação pelo chefe de governo.

Mas a Carta Magna (CF/88) também assegurou três perspectivas novas e extremamente importantes à garantia do exercício da cidadania, como cita Maia (1998:11): *"a descentralização político-administrativa, a participação direta da população na construção das políticas públicas e controle social do Estado"* (Art. 204 da Constituição Brasileira).

Atendendo a necessidade de incorporar junto à estrutura dos governos para garantir a descentralização político-administrativa e a participação da população na formulação e controle das políticas sociais surgiu a proposta de institucionalização do conselhos.

Costa define que os conselhos estão vinculados à máquina estatal e que devem operar através da partilha do poder de planejamento e de decisão (2001:88). Ou seja, se busca democratizar as estruturas de autoridade, supondo que assim poderia se impedir o Estado de transgredir, como também induzi-lo a agir (grifos nossos).

Entretanto, seguindo a tensão entre projetos antagônicos de sociedade a criação dos conselhos passou a ser espaço de disputa política. Como Maia sintetiza:

> *"[...] os Conselhos se movimentam a partir da tensão / conflito entre aqueles que reforçam o sistema econômico e político instituído em nome do capital e daqueles que são seus donos ou reforçam o projeto que tenta dar conta das necessidades e interesses da grande maioria do povo, que não tem garantido nem mesmo seus direitos básicos"*(1998,13).

Assim, os conselhos são desafiados a construírem suas relações, práticas e organização no dia-a-dia de forma coerente com os propósitos democráticos, que eles deram origem, mas também podem apenas ser mais um "procedimento" que tem como finalidade legitimar a lógica excludente do capital. E Maia sintetiza *"os conselhos somente se confirmarão como 'entes' democráticos se experimentarem de fato a prática democrática radicalizada"* (1998:15) (grifos nossos).

No entanto, nas discussões acerca da influência dos organismos internacionais na educação da América Latina observamos que a participação

idealizada por estes tem relação direta com o processo de descentralização. Esta tendência mundial de descentralização das funções públicas vislumbra não só uma maior interação entre sociedade x Estado, mas uma cooperação na solução de problemas de interesse comum. Vale ressaltar, que este modelo não propõe a participação consciente, crítica e deliberativa das pessoas, pelo contrário vem para delegar ou mesmo transferir responsabilidades.

Na área de educação, a partir da década de 90, foram criadas uma série de ESTRUTURAS PARTICIPATIVAS, como os conselhos nacionais, estaduais e municipais. Além destes, há outros dois conselhos gestores em nível do poder municipal (Conselho Municipal de Educação) de caráter consultivo ligados ao poder Executivo que referendam, em parte, a sua necessidade na garantia do repasse de recursos financeiros da União para os municípios. São eles: Conselho de Alimentação Escolar e Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) (Gohn:2001,100).

O Conselho Municipal compõe, em conjunto com os outros dois conselhos, a rede de escolas propriamente dita e a Secretaria Municipal de Educação, o Sistema Municipal de Ensino. O município deve elaborar um Plano Municipal de Educação que estabeleça metas, objetivando obter progressivamente a autonomia das escolas, garantido a gestão democrática do ensino público.

Para tanto, há também no interior das unidades escolares os Conselhos de Escola, o Conselho de Classe e de Série e o Grêmio dos Estudantes, que são estruturas colegiadas diferentes dos conselhos gestores, mas são canais de participação importantes na mobilização da comunidade educativa.

Mas Gohn (2001:101-102) citando Lima

> *"alerta que, se os conselhos na área de educação não superarem os limites técnico-burocráticos e não pensarem a educação como um todo, eles atuarão como meros apêndices dos Conselhos maiores (CNE – Conselho Nacional de Educação e CEC – Conselho Estadual de Educação)"* (grifos nossos).

O documento legal que institucionaliza estas estruturas participativas sob a forma de Conselhos é a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96[54], como dispõe o

[54] Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996.

> *"Art. 14º "Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:*
> *I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;*
> *II- participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes"* (Aguiar,2000:117) (grifos nossos).

E estes são apenas princípios que podem ou não serem aplicados nas realidades locais e que para tanto necessitam de regulamentação. Como podemos perceber ela não cita qual o objetivo e a função do colegiado que propõe. E estas lacunas continuam legitimando o autoritarismo e o centralismo em instituições atendendo a lógica do capital.

Enfim, a limitação das colocações expostas na Nova LDB assim como na Constituição Federal /88 explicitam a falta de compromisso deste Estado com a democracia exatamente na ausência de uma legislação mais específica de como esta deve tomar forma dentro das instituições públicas de educação, mesmo ainda que se limitem as escolas públicas.

CAPÍTULO III ANÁLISE DO DISCURSO DO PROJETO DE GESTÃO COLEGIADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA IMPLEMENTADO NO CEARÁ (1995-1996-1998-2001)

Após a revisão das discussões teóricas e metodológicas em torno do objeto em estudo e da política educacional mundial fundamentada na percepção dos organismos internacionais e entre eles da agência líder *Banco Mundial*, assim como da legislação nacional retomando a Constituição Federal de 1988 e os projetos que vieram a constituir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB /1996, adentramos num outro momento de discussão onde o Ceará passa a ser o cenário e a política educacional de descentralização da educação básica implementada pelo(s) governo(s) *das Mudanças* o foco central.

Para tanto, iniciamos este capítulo com uma breve revisão das políticas educacionais nos governos Tasso/Ciro (1987/1994), e só então mergulhamos nas ações concretas e viáveis através da construção de um quadro que estabelece um paralelo entre as três eleições para diretores de escolas públicas estaduais, enfocando alguns elementos identificados no decorrer da pesquisa, assim como pelos entrevistados, entre outros temas polêmicos que emergiram durante os processos.

Para tratar do Conselho Escolar tomamos a sua relação com o Núcleo Gestor, bem como a sua estruturação, procurando sempre elencar os avanços e se houverem os limites.

Por fim, tomamos os impressos de informação e divulgação destes processos para reinterpretação do discurso do Estado.

III.I O CEARÁ MUDOU?

"É hora de refletir, recuar e avançar, onde preciso for!
Para tanto é preciso coragem e ousadia,
pois o importante é construir coletivamente
um projeto democrático, transparente e sólido".
(Jeannette Ramos)

O Ceará mudou. Esta afirmativa citada no discurso de posse do Governo do Estado do Ceará revela o espírito que acompanhava Tasso Ribeiro Jereissate na sua

segunda gestão (1995-1998). Ele reconhece em seu discurso que *"A luta em colocar o Ceará no caminho do desenvolvimento tem sido árdua, mas gratificante"* (1995:01). Isto porque o projeto político para o Estado do Ceará delineado por Tasso Jereissati e um grupo de empresários[55] desde 1987 vem sendo reconhecido pela maioria do povo cearense nas eleições partidárias.

Ensejando mudanças, o governo Gonzaga Mota[56] (1983-1986) inicia a abertura de um espaço institucional para estabelecer a base de uma reorganização ao buscar diálogo político com importante segmento econômico-social – o empresariado.

Se contrapondo às praticas coronelistas, o *Governo das Mudanças,* autodenominação utilizada pelo projeto político deste grupo de empresários desde o seu primeiro pleito eleitoral, trazia consigo a idéia central da proposta *"MUDANÇAS".*

Esta ênfase no termo *"MUDANÇA",* juntamente com a construção midiática em torno dela, levou ao que Tavares[57](2002) identificou como uma espécie de encantamento que conseguiu aglutinar numa mesma proposta parte da Igreja, partidos de esquerda como PCB, PC do B[58], entre outros grupos organizados da sociedade. Mas este encantamento também refletia a sede do povo brasileiro que vinha se mobilizando desde as *Diretas já!,* vislumbrando uma ruptura com o modelo antigo.

Aplicando a análise de alguns modos de operação da ideologia (Thompson:2001) a utilização do referido termo representou a tentativa de unificação através da simbolização da unidade com a construção de uma identidade coletiva em torno desta palavra que revelava a ansiedade do povo cearense.

Mudanças, a partir da ruptura com o velho modelo, fundamentadas em críticas como os péssimos indicadores sociais e o uso indevido da máquina estatal. Mas o velho, aqui representado pela política dos coronéis, manteve relações com os

---

[55] Grupo formado por jovens empresários que passaram, através do CIC – Centro Industrial do Ceará, *"a estender sua atuação sobre a sociedade através da promoção de eventos que objetivavam discutir um novo projeto para o Ceará a partir de sua ideologia modernizante"* (Menezes:2001,115).

[56] No governo Virgílio Távora, Gonzaga Mota foi Secretario de Planejamento e sua candidatura ao governo do Estado foi indicada pelos coronéis, de acordo com os jovens empresários.

[57] TAVARES, Fabiola Barrocas. *Pedagogia da escassez: neoliberalismo e educação no Ceará.* Dissertação de Doutorado pela UNICAMP, 2002. Nesta dissertação, a autora reconstituiu e analisou o projeto neoliberal implementado no Ceará com os governos Tasso, Ciro e Tasso, tomando como centralidade a educação.

[58] Partido Comunista Brasileiro e Partido Comunista do Brasil. Ambos apoiaram no pleito de 1987 o Governo das Mudanças. Para Tavares(2002) esta reviravolta se deu, em parte, decorrente do péssimo mandato de Maria Luiza Fontenele (PT/ 85-88) frente a Prefeitura de Fortaleza em 1985, embora saiba-se que houve um boicote do governo estadual, bem como da mídia, na promoção daquele mal estar.

jovens empresários nos primórdios do CIC[59] que eram cordiais para não falar, estreitas (Menezes:2001,116).

Neste sentido, Menezes (2001:116) afirma que *"o governo das mudanças se instaura através do que Gramsci denomina de uma 'revolução passiva' ou 'conciliação pelo alto', isto é, pela reconciliação política dos interesses comuns entre empresários e proprietários rurais"* (grifos da autora).

Em artigo da Revista *Isto é* (2000:34-35) a reportagem *"coroné dos olho azul"* denuncia que *" 'o dinheiro público jorrou na empresa do governador' dando conta de que 'Tasso repete os velhos pecados das velhas oligarquias: recebe dinheiro público de forma privilegiada para usá-lo em proveito próprio' "* (Apud Menezes:2001,115).

Por outro lado, este *'novo'* projeto político é um plano bem articulado que propunha reformas em conformidade com o processo de redemocratização do país. Tanto que foi estabelecido no primeiro governo os seguintes princípios: *"o combate ao clientelismo, a moralização do serviço público, o respeito à cidadania"* (Ceará:1995,01) através da descentralização, participação e mudança.

Com relação a EDUCAÇÃO, para a elaboração do IV Plano Estadual de Educação (Vieira:117) o Estado promoveu o diálogo com a sociedade através de 15 encontros que buscavam disseminar a idéia de que *"a comunidade deverá conceber a escola como bem público, a seu serviço, exigir um bom ensino, fiscalizar sua execução e controle seus resultados* (Ceará: Plano:1987,63).

Nesta afirmativa denota-se uma ênfase no papel da ESCOLA, mas não explicita-se o papel do Estado com relação a mesma. É como se a escola por si só tivesse que se suprir e atender aos anseios, bem como resolver os problemas que afligem a comunidade. Deste modo, a escola é tomada como um referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado entre o Estado e a sociedade e aceitável de troca simbólica com o papel do Estado frente ao processo educacional.

Quanto ao processo de escolha dos diretores escolares, a Congregação da Escola, organismo interno reconhecido como colegiado de professores, decidia e aprovava os projetos para a escola. Ela se reunia de dois em dois anos e *"escolhia uma lista sêxtupla e dava ao governador o direito, depois de regulamentado o Estatuto*

[59] Com relação ao itinerário político-partidário deste grupo juntamente com Tasso Jereissate, concorreram no primeiro pleito eleitoral (1987) pelo PMDB – Partido da Mobilização Democrática Brasileira. No entanto, antes de terminar esta gestão, este grupo fundou um novo partido PSDB – Partido Social Democrata Brasileiro no Ceará.

do Magistério (1984), *de escolher qualquer um dos seis"* (Alencar:2002,01). Mas já havia uma discussão de *"Como é que agente elege um e o governo escolhe qualquer um!?"*(Alencar:2002,01). Isto ocorria porque a lei dava liberdade ao governador em escolher qualquer um dos seis nomes, independente do número de votos recebidos. Como também, dava o direito de exonerar do cargo, a direção, a qualquer momento sem justificativa.

Mas dois municípios já sinalizavam em 1990 uma tentativa concreta de gestão democrática da educação básica com a implementação dos CONSELHOS ESCOLARES que fomentavam a criação de um elo entre a escola e a comunidade, são eles Icapuí, sob o governo do Partido dos Trabalhadores e Quixadá, sob orientação do governo estadual. Para Tavares (2002,86-87) o primeiro desencadeou uma atitude passiva da população, diante do domínio dos representantes da Prefeitura sobre as iniciativas da população; na experiência de Quixadá, a autora considera que faltou por parte da prefeitura *"o apoio e a orientação necessária para que a prática participativa fosse realmente consolidada".*

Relendo o Plano de Mudanças (1987:63) observamos que no âmbito educativo procurava-se promover uma *"maior oferta de educação básica a toda a comunidade escolarizável, formando-a para o trabalho, para a participação comunitária; e para o exercício da cidadania, através da democracia".* Portanto, entre as metas cita: *"Democratizar a administração escolar descentralizando as ações para as 14 (catorze) DERE'S - Delegacia Regional de Ensino"* (1987:67).

No entanto, este projeto não sinalizava a contratação de novos professores por concurso público conforme a legislação. Isto porque se contrapunha com a racionalização do Estado, que por sua vez, se apresentou neste setor numa perseguição e demissão do professorado sob o discurso de moralização do serviço público.

Sendo então, a contratação para o magistério neste momento apenas por contrato temporário, Tavares considera que (2002:81):

> *"[...] descentraliz*[ou-se] *o clientelismo ao garantir maior controle dos diretores das escolas sobre os professores, já que a esses coube indicar ao Estado quais seriam os contratados ou mesmo decidir quem receberia ganhos salariais, tendo em vista o dinheiro referente à suplementação de carga horária"* (grifos nossos).

Concordamos com a autora, tanto que no decorrer deste capítulo iremos perceber novas incidências de como esta recentralização, no âmbito da direção da

escola, se constituiu através da desconcentração de responsabilidades com novos encargos. Defendemos a RECENTRALIZAÇÃO, considerando que centralizar é um ato de reunir em um centro, e portanto, a recentralização seria a mudança apenas deste centro, podendo ser de um âmbito estadual para o local ou vice-versa.

Após o primeiro governo Tasso (1987-1989), CIRO GOMES (1990-1994) foi eleito pelo PSDB dando continuidade as mudanças, como Tasso reconhece: *"O Ceará passou a ser visto no País e no exterior como um caso de sucesso, em termos de modernização das finanças, da administração e das políticas públicas. Mudou a realidade, mudou a imagem, mudou a mentalidade"* (Ceará: Discurso de posse:1995,2).

E é neste contexto que o ESTADO passou a ser compreendido como indutor de desenvolvimento seguindo as diretrizes:

> *"[...] contribuir para o crescimento econômico o mais equilibrado do ponto de vista da distribuição pessoal e espacial de renda: ensejar a modernização e a competitividade das atividades econômicas, sem prejudicar o meio ambiente: apoiar o desenvolvimento da cidadania"* (Ceará:1994,15 apud Vieira:2001,117-118) (grifos nossos).

Este Estado, indutor de desenvolvimento deveria apoiar o desenvolvimento da cidadania, de modo subsidiário e não fomentá-lo, donde observamos uma naturalização[60], ou seja, o processo de desenvolvimento da cidadania é visto como uma coisa, ou como um acontecimento natural, portanto não precisa, segundo este aparato ideológico, ser fomentado, incentivado, apenas apoiado.

Então, o governo Ciro Gomes sob o slogan *A construção de um Ceará melhor* lançou o projeto para a educação *Escola Pública: A Revolução de uma Geração* (1991-1994), afirmando que *"lugar de criança é na escola"* a partir das orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien:1990). O termo em si *Revolução* quer dizer transformação radical dos conceitos artísticos ou científicos dominantes numa determinada época (Aurélio:1988,572). Dentro do contexto, podemos relacionar a necessidade de transformar a educação e para tanto se propõe a ruptura com um processo, que se pretendia, irreversível.

Mas este documento foi muito polemizado tanto pelo conteúdo como pela forma como chegou ao conhecimento da comunidade. Para Vieira (2001:120)

> *"Essa 'rejeição' pode ser atribuída, entre outros motivos, ao modo como a proposta foi elaborada, restrita aos cuidados de técnicos e especialistas da área, minimizando a importância da representatividade de pessoas diretamente*

[60] Umas das estratégias típicas de construção simbólica, segundo Thompson (2000).

> *'envolvidas com a educação na sua legitimação e efetivação' "* (grifos da autora).

Desta forma, a autora continua contribuindo assinalando que este programa foi autoritário porque foi formulado por *"um grupo de pessoas que desenvolve a atividade normativa sobre o sistema de ensino público, sem, contudo, ser responsável pelo fornecimento do ensino"* (Martins apud Vieira:2001, 121) e representativo *"na medida em que se ancorou, principalmente, no legislativo, isto é, nas representações políticas, desequilibrando a mediação direta com a sociedade civil, fortemente presente no governo anterior[61]"* (Vieira:2001,121).

Contudo, este projeto se dividia em três programas de ação: *Escola pública de Boa Qualidade; Programa de Valorização dos Profissionais do Ensino e Programa de Racionalização e Democratização da Gestão do Sistema de Ensino* (Mensagem:1995,35). Mas nos delimitaremos a (re)interpretar o último programa citado por trazer as políticas semeadoras deste estudo.

O programa *Racionalização e Democratização da Gestão do Sistema de Ensino* trata da Democratização restrita a rede pública, mas também é onde se inicia a discussão do fazer *"democrático",* principalmente em torno da autonomia da escola e da participação da comunidade. Ele implementou *"ações regionalizadas, descentralizadas e desconcentradas, que levam à participação e à integração comunidade-escola"* (Ceará: Mensagem:1992), ou seja, a descentralização administrativa dando autonomia às escolas estaduais para gerir recursos financeiros, visando a divulgação das *'novas'* concepções de Estado, Democracia e Participação.

Novas, pois a concepção de Estado vinha mudando radicalmente, assim como as bandeiras *Democracia e Participação* que eram comuns nos discursos de esquerda. Podemos deduzir que houve uma absorção dos ideais da esquerda pela direita, contudo a sua representação / entendimento é o que se pretende reconstruir nesta pesquisa.

Entre as ações estratégicas visando à descentralização em bases modernas e democráticas, estão:

[61] Faz-se aqui necessário explicitar que tipo de representação política foi realizada no primeiro governo Tasso. E Tavares (2002:98) exemplifica citando o caso dos *"Agentes de Mudança"* que eram membros da comunidade e atuavam dentro de associações, promovendo o descrédito das lideranças que acaso se opusessem aos programas do governo, ou convencendo os membros das associações da importância de manter boas relações com o Estado. Dessa forma, o Governo das Mudanças provocou a desmobilização dos movimentos populares, promovendo a cooptação de seus membros, desestabilizando, assim, as lideranças. Foi uma desarticulação política e absorção aos programas do Estado.

> ❖ *"Transformação do processo de gerência da rede escolar, garantindo autonomia administrativa e o máximo de autonomia financeira a cada escola e instituindo mecanismo de avaliação dos resultados; [...]*
> ❖ *adoção de formas avançadas de escolha de diretores que assegurem a competência profissional dos candidatos e a participação dos professores, alunos e funcionários da escola, segundo normas estabelecidas na lei de Diretrizes e Bases e de acordo com lei especifica;*
> ❖ *Criação de Conselhos ou Colegiados, assegurando a participação da comunidade nas decisões, controle, tomada de custo, gestão e fiscalização das atividades escolares; [...]*(Ceará: Escola Pública: A Revolução: 1991, 07) (grifos nossos).

Estas novidades estavam traduzidas nas novas estratégias de gerência pública. Entre elas, o discurso de autonomia da escola pública estadual tomou forma nas escolas via diretores que fizeram um curso de treinamento, cuja tônica girava em torno da racionalidade administrativa e da adoção do controle de qualidade total pela administração das escolas.

Além de escassos, a liberação destes recursos estava vinculada ao bom desempenho da escola frente aos indicadores de evasão escolar e de repetência. Tavares(2002:115) sintetiza com relação a esta política que *"as necessidades da escola não tinham significação nenhuma para a Secretaria de Educação; o que realmente interessava era garantir os resultados de redução da evasão e repetência escolar".* Portanto, a qualidade desta se resumia na quantidade.

Em contradição com esta proposta de descentralização da educação, o governo Ciro Gomes retroagiu ao desconsiderar o Estatuto do Magistério (1984) quanto a disposição sobre a ESCOLHA DOS DIRIGENTES ESCOLARES e voltou a nomear de forma autoritária o diretor, prevalecendo a influência política. Para o sindicalista Silva do SINDIUTE *"[...] era um verdadeiro curral usado como moeda eleitoral [...]"* (2002:03).

Mas para a Secretaria de Educação no documento Relatório de Atividades 1991-1994 (Ceará: 02) entitulado *Educação Pública: O Ceará na conquista da Cidadania* esse modelo administrativo *"propiciou um GERENCIAMENTO MAIS DEMOCRÁTICO, respeitando as prioridades estabelecidas por cada Unidade Escolar"* (grifos nossos).

Considerando que, as escolas tinham autonomia para lidar com as prioridades de cada realidade, pois os diretores passaram a lidar com verbas públicas e, a idéia de participação da comunidade na gestão da escola era disseminada, embora restrita à *"gestão de negócios"* , ou seja, a *"prestação de contas do repasse das verbas diretamente alocadas nas escolas estaduais"* (idem:03). Compreendemos,

assim, que o título não faz jus as políticas desenvolvidas, bem como aos resultados, mas contemplam as propostas do projeto revolucionário.

E neste mesmo documento sob o subtítulo *Passo a passo com a comunidade* se afirma que *"A conquista de espaço junto à comunidade foi, também, possível graças à política de eventos da Secretaria de Educação"* (16). Mas estas atividades foram estritamente pedagógicas, de cunho expositivo, e esportivas como*: "Cerca de quatro Feiras de ciências e Matemática e igual número de Mostra estaduais de Alfabetização e Tecnologia"*. Não colocando em debate tanto as questões pedagógicas metodológicas e curriculares, como também administrativas, políticas, financeiras, ... (Ceará: Relatório de Atividades / SEDUC: 1991-1994, 16).

Sintetizando, o discurso sobre autonomia se pautava apenas no aspecto administrativo-financeiro, eximindo-se do pedagógico e das suas relações intra-extra escola e ainda estava vinculado, como já vimos, a resultados meramente quantitativos como referência de qualidade.

Com relação ao aspecto participativo, a PARTICIPAÇÃO faz parte de um processo de descentralização e não desconcentração[62] de responsabilidade. Desta forma, o Estado desconcentrou a sua responsabilidade no gerir os poucos recursos destinados à educação/escola, como também restringiu o conceito de participação apenas ao endosso da prestação de contas que é utilizado para legitimar o sucesso de tal política / gasto que não foi discutida e muito menos construída conjuntamente.

Enfim, este discurso *"gerenciamento mais democrático"* explicita claramente a tentativa de comunhão dos ideais de qualidade total, e entre eles de racionalidade administrativa, com democracia. Esta concepção de democracia se pauta nos teóricos liberais que restringem a democracia a um procedimento, negando a totalidade que envolve a forma política na sua relação com a sociedade e na sociedade entre si. Como Costa (2001:98) sintetiza esta tendência considera a democracia como uma *"categoria exclusivamente 'política', que por sua vez, também se reduz às atividades de governo e funcionamento das instituições do Estado".*

Ciente destas questões, TASSO JEREISSATI, em seu discurso de posse (1995) logo propõe a nova agenda *"Se os resultado até aqui foram satisfatórios, em termos de retomada do crescimento econômico e de reorganização do Estado, <u>ainda</u>*

[62] Concordamos com VALERIEN (2000:79) que a transferência de tarefas e de responsabilidades é desconcentração e a transferência do poder de decisão é descentralização.

resta muito a ser feito, particularmente no tocante à questão social". (1995:3) (grifos nossos).

Neste trecho é importante ressaltar que o próprio governo reconhece que, entre as mudanças propostas, a ação prioritária foi o saneamento das finanças públicas mostrando resultados satisfatórios[63]. Gondim (apud Menezes: 2001,119) assinala que a reforma do Estado restringiu-se a adoção de mecanismos para garantir a eficiência financeira. Para tanto, o governo impôs de forma autoritária a extinção ou a fusão de órgãos públicos, aliada a uma política drástica de redução de folha de pagamento. Entre outros setores, a educação sofreu um verdadeiro desastre, como Menezes registra:

> *"No afã de sanear as contas públicas,* [os governos Tasso/Ciro] *demitiram professores sem uma análise rigorosa da realidade educacional, gerando carências para, no momento posterior, admitir professores na forma precarizada de trabalho temporário, [...], o governo negou-se de forma intransigente a dialogar sobre as mudanças implementadas, dentre estas, a universalização do telensino para todo o Estado apesar da resistência dos pais e dos professores"* (2001:120-121).

Novamente se observa o veio autoritário com que estes governantes lidam com os anseios e contragostos do povo, sob o crivo da necessidade de mudança e de cortes no gasto público atendendo a máxima *"fazer mais com menos: este é o lema"* (Ceará: Discurso de Posse: 1995,5). Mas havia resistências a esta destruição no âmbito do corpo docente com greves periódicas (1988, 1989, 1990), entretanto não houve diálogo por parte do governo.

No entanto, ao mesmo tempo, se contrapondo a estas práticas autoritárias, Tasso propõe a gestão participativa afirmando que *"Este governo será necessariamente de <u>união</u>, de <u>inclusão de toda a sociedade</u>"* (grifos nossos). Enfatiza a participação porque o ESTADO em seu novo papel, segundo este projeto político, não pode tudo. *"O governo deve ser não o gestor soberano, <u>mas o grande animador e estimulador</u> do processo de realização do desenvolvimento do Ceará, com a participação dos demais níveis de governo, do setor privado, da sociedade civil organizada e das comunidades"* (Ceará:1995,06) (grifos nossos).

Esta concepção reitera o Estado como indutor do desenvolvimento, mas agora passa a tratar os seus funcionários como sócios e a sociedade como parceira, com o intuito de promover a eficiência e a eficácia da ação governamental (Ceará:

[63] Esta mudança reflete que o conceito de mudança para os governantes eram distintos dos anseios do povo. Deste modo, foi utilizado um termo que representava o sentimento de toda a nação inserida no processo de redemocratização, mas as mudanças atenderam apenas a parte interessada, elite, da população. Isto porque o enxugamento da máquina estatal não incidiu diretamente numa melhoria da qualidade de vida para a maioria.

Discurso de Posse :1995,06). Estes, por sua vez, são conceitos basilares do discurso de qualidade total.

Sabendo que ainda resta muito a ser feito, *particularmente no tocante à questão social*, o segundo governo Tasso (1995) elege entre as prioridades a *Educação*, como sinalizou no seu discurso de posse: *A educação básica. Faremos uma verdadeira cruzada pelo ensino e esperamos, com a ajuda de Deus melhorar sensivelmente a situação da educação. O lema será 'Todos pela educação de qualidade para todos' ";[...].* (1995:4).

De onde observamos a retomada do termo *"cruzada"* que retrata um período transitório da história com as antigas cruzadas portuguesas que vieram a desbravar este continente. Desta forma, se fez referência a uma história do passado legitimando o presente e a metodologia de enfrentamento como parte de uma tradição eterna e aceitável, considerada como válida e que vai provir o sucesso, como foi a descoberta do Brasil. As cruzadas também eram abençoadas por Deus, tanto que as guerras eram conhecidas como *"guerras santas"* e traziam consigo padres que representavam a Igreja Católica, uma outra forma de poder instituída na época que não concorria com o Estado.

Fazendo uma relação entre as falas, percebemos que isto se reflete no mesmo trecho com a exaltação da figura de Deus fazendo um apelo sobrenatural para melhorar a educação. Esta figura de linguagem apelativa foi utilizada para sensibilizar as pessoas quanto ao chamamento para enfrentar a batalha. Mas neste caso, se obscureceu as verdadeiras causas que sempre comprometeram a educação pública, mesmo tendo sido elas já identificadas por Ciro Gomes na gestão anterior:

> *"Não tem sido por falta de diagnóstico e de planos que os problemas educacionais permanecem sem solução, mas antes pela ausência de uma determinação política para eleger a educação como prioridade e a criança como centro da obra educativa. Nos documentos oficiais, freqüentemente, estão previstas tantas ações que as administrações se perdem no emaranhado de problemas. Se tudo é prioritário, os recursos, além de insuficientes, são pulverizados e a escola permanece à mercê do empenho e da capacidade de dirigentes, cuja ação, não raro, é marcada pela descontinuidade e nem sempre reflete um compromisso com a coisa pública".*(Ceará: Escola Pública: A Revolução de uma geração: 1991,03) (grifos nossos).

Numa outra perspectiva, observamos que a educação passa a ser percebida como área estratégica para atender a prioridade absoluta deste governo que é *"melhorar a qualidade de vida do cearense, garantindo-lhes condições mínimas de cidadania"* (PDS - Plano de Desenvolvimento Sustentável 1995/98) (grifos nossos).

Estas condições mínimas se contradizem ao princípio constitucional Federal que busca a cidadania plena, bem como à realização plena da pessoa humana, segundo a Constituição do Estado do Ceará / 89 (Art. 215). Do mesmo modo, encontramos no documento da Série Educação Ceará 95/98, quando trata da Educação para todos, que *"cabe ao Estado definir uma política de acesso, permanência e sucesso escolar, pela qual crianças e adolescentes possam ser preparados para o exercício da cidadania plena"* (06) (grifos nossos).

Esta bandeira de condições mínimas de cidadania coadunam com a perspectiva deste Estado que se quer democrático e restringe a sua atuação a estimulador e animador. Entendemos *as condições mínimas* como fomentar a formação de novos consumidores que deverão, através das suas próprias condições, fomentar a plenitude de sua cidadania. Ou seja, que o próprio *"cidadão"* propicie as condições básicas necessárias para o exercício da sua cidadania, tendo as condições mínimas de cidadania garantidas com o incentivo do Estado. Percebemos, enfim um jogo de palavras riquíssimo, que dispostas em seu discurso são coerentes, mas que quando se intertextualiza com outros documentos apresenta claramente as contradições acima expostas.

Entretanto, reconhecendo os limites e necessidades o governo assinala que *"O desenvolvimento sustentável perseguido por este plano só ocorrerá se houver mudança cultural e avanço científico e tecnológico"*(PDS-95/98) (grifos nossos). E para tanto, este projeto acrescenta aos princípios de Descentralização[64], Participação e Mudança de sua primeira gestão, a Sustentabilidade do Desenvolvimento e Visão de Longo Prazo. E este documento (PDS/Ce-95/98), que segundo ele mesmo foi resultado de consulta à população durante o período eleitoral de 1994, estabelece entre os programas estruturantes da prioridade *Educação para Todos: Erradicar o analfabetismo na Faixa de 7 a 17 anos; Completar o processo de municipalização da educação básica, e DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL.*

Sobre Democratização da Gestão educacional a CONSTITUIÇÃO do Estado do Ceará, promulgada em 1989, já assinalava:

> Art. 215 - *"A educação, baseada nos princípios democráticos, [...] é um dos agentes do desenvolvimento, visando à plena realização da pessoa humana,*

[64] *"A descentralização é essencial para aumentar a capacidade de realização do governo, bem como a motivação de todas as pessoas envolvidas no processo. Em particular, será promovida a descentralização para os municípios e para as comunidades"* (PDS/ Ce 1995-98).

> *seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional, contemplando o ensino as seguintes diretrizes básicas:[...];*
> *V – gestão democrática da instituição escolar na forma da lei, garantidos os princípios de participação de representantes da comunidade;[...]*
> *VII – formação de seres humanos plenamente desenvolvidos, capazes de compreender os direitos e deveres da pessoa, do cidadão, do Estado e dos diferentes organismos da sociedade; [...]"* (Ceará:1989,182-183) (grifos nossos).

Mesmo sabendo que a Constituição apresenta apenas os termos gerais que devem orientar as normas posteriores que serão novamente discutidas, percebemos a restrição à instituição escolar da gestão democrática. Outra questão é que a Constituição apenas cita, propõe um modelo, mas não regulamenta ao assinalar *na forma da lei*, quer dizer uma lei ulterior. Em outras palavras, até a regulamentação deste inciso, o processo de participação institucionalizada não tem amparo legal.

Segundo os modos de operação da ideologia em Thompson(2000), podemos dizer que neste artigo ocorre uma dissimulação, ao se utilizar a técnica da sinedóque que dissimula as relações sociais através da confusão ao estabelecer uma norma, mas não regulamentá-la. Com relação a utilização do termo comunidade, não estabelece sua composição, ou seja, numa escala macro pode-se perceber a escola inserida numa comunidade e na micro, perceber a escola como comunidade.

O Art. 220 da mesma continua: *"A organização democrática do ensino é garantida, através de eleições, para as funções de direção nas instituições de ensino, na forma que a lei estabelecer"* (Ceará:1989,188). Novamente percebemos o fomento a práticas democráticas com a citação do procedimento eleitoral para a escolha dos diretores, mas não ratifica se elas devem se pautar de forma direta ou indireta, bem como posterga a sua regulamentação.

Pautados nestas lacunas da Constituição Estadual, os governos mantinham o sistema de listas para escolha dos diretores, quando não a indicação/nomeação direta pelo gestor do Estado/Secretario(a) de Educação sem qualquer consulta à sociedade ou à Instituição Escolar.

E Naspoline considera que a lista tríplice, ou sêxtupla *"é sempre uma democracia travestida, na verdade, porque é por trás de uma lista! O governante vai negociar (se o 1º não é de simpatia dele), ele vai negociar com o 2º e o 3º. Então, é uma negociação que não é da comunidade"* (2002:07). Isto porque se elege um, mas pode ser escolhido qualquer um da lista.

E atendendo a proposta de mudança e o rompimento de práticas clientelistas adotadas, *"desde sempre*[65]*"* no Ceará, bem como na atenção especial ao social na segunda gestão Tasso, este governo inovou no setor educacional regulamentando os dispositivos constitucionais e implementando novas práticas democráticas no cotidiano escolar.

Antes de tudo, era necessário reverter o *"sentimento coletivo de desesperança com a Educação"* (Ceará: Série Educação 95/98 nº1: 02), assim como unificar[66] a Secretaria de Educação Básica, entre outros.

Tasso Jereissati, então, convidou o professor ANTENOR MANUEL NASPOLINE, natural de Santa Catarina mas que morava no Ceará há cerca de dez anos como representante do UNICEF[67], para assumir a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará.

Naspoline, trazia consigo experiências exitosas frente ao processo de democratização da educação, pois havia *"vivenciando no limite, o conceito de autonomia administrativa, pedagógica e financeira e gerando recursos financeiros com os quais foi adquirido o terreno sobre o qual foi construída a sede da Universidade Estadual"* (Discurso proferido ao receber o título Cidadão do Ceará:1999, 03). Bem como o processo de democratização da educação e o mega evento que foi o Congresso Estadual da Educação realizado na cidade de Lages.

Ele aceitou o convite e logo começaram os embates tendo sua equipe a responsabilidade de mudar / inovar / fortalecer a construção da cidadania e democratizar a educação nos limites do projeto neoliberal implementado pelo(s) governo(s) Tasso / Ciro / Tasso.

O projeto político desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará *"Todos pela Educação de Qualidade para Todos 95/98"* identificou como instâncias fundamentais: o Estado, o Município e a Escola. Tomando a *ESCOLA* como ponto de partida e de chegada com a definição de seu projeto político-pedagógico, o *MUNICÍPIO* passa a ser considerado o segundo elo que está mais próximo da população e portanto mais sensível às suas necessidades educacionais, *"devendo gradativamente assumir a responsabilidade pela educação infantil e pelo ensino fundamental"*, e o terceiro e último elo da corrente o *ESTADO,*

---

[65] Expressão utilizada por Max Weber ao delinear três tipos de dominação.

[66] Como Maria Luiza B. Chaves reconhece a sua gestão frente a Secretaria de Educação 1991/1994 contou com *"A inteligência, experiência e boa vontade da maioria dos funcionários"* (Ceará: Relatório de Atividades 1991-1994, 01) (grifos nossos).

[67] UNICEF – União das Nações para a Infância.

> *"Sua principal função é coordenar o sistema de cooperação técnica e financeira, integrando os três níveis – federal, estadual e municipal, especialmente no que se refere à definição das políticas educacionais e à avaliação institucional da escola, divulgando experiências bem sucedidas de gestão escolar e do sucesso dos alunos e professores"* (Ceará: Gestão Escolar:1996,10-11).

Esta corrente ratifica o papel do Estado como indutor ao definir políticas educacionais, mas acrescenta-se duas novas funções: a de COORDENAR A COOPERAÇÃO E A DE AVALIAR INSTITUCIONALMENTE. Portanto, para desempenhar suas funções ele deverá *"manter um sistema de informações educacionais capaz de coletar, processar, analisar e propor medidas oportunas"*. (Ceará: Série Educação 95/98 n.º 1, 04).

Neste projeto foi identificado três prioridades: *Educação de Qualidade, Educação para Todos e Todos pela Educação.*

Para tratar sobre *Educação para todos* no Folder (n.º 1: 95/98) aparece um desenho artístico nas letras que citam *Gestão Democrática* de maneira animada. Entretanto, o texto que segue não trata da questão, como também não se observou em nenhuma outra parte deste folder tratar desta ação diretamente.

Com relação a prioridade *Todos pela Educação* observamos novamente a ilustração com letras animadas que escrevem *Parceria* e que representa claramente o texto que segue, transcrito abaixo:

> *"É necessário frisar que a grande corrente em prol da educação para todos exige que a sociedade cearense tome consciência de que só teremos educação de qualidade para todos se tivermos a efetiva participação de todos pela educação. Emerge, pois, a necessidade de uma mobilização participativa de toda a sociedade cearense pela educação. [...] deve ser uma ampla aliança, explicitar papéis de cada segmento social para atingir o objetivo visado* [acesso e permanência do aluno] *e utilizar diversos modelos de comunicação para atingir todos os parceiros do projeto educativo do Ceará"* (02).

Este documento já é um dos documentos de divulgação deste projeto, tanto que traz logo na apresentação um menino com um vozeirão anunciando o projeto. Neste sentido, é interessante perceber como este projeto expressa claramente que *"Para que se consolide um projeto de todos pela educação de qualidade para todos é fundamental que sejam desenvolvidas estratégias de comunicação e mobilização capazes de sensibilizar toda a população"* (Ceará: Série Educação 95/98 nº1, 04) (grifos nossos). Enfatizando estratégias de comunicação, percebemos a centralidade com relação aos meios de COMUNICAÇÃO que nesta última década, através do marketing político, tem forjado a legitimidade de muitos projetos políticos.

Na citação acima, também é relevante retomar a ênfase na mobilização da sociedade e na explicitação e não discussão do papel da mesma enquanto sujeitos-agentes e não sujeitos-passivos desta história, deste projeto.

Mas o PDS da Educação 95/98 retoma o projeto acima numa perspectiva de efetivação da cidadania e reconhece o desafio de transformar o discurso em prática ao afirmar que

> *"não existe cidadania nem qualidade de ensino sem o estabelecimento de mecanismos que assegurem a participação de todos os segmentos da comunidade escolar [...] nas decisões sobre políticas educacionais, recursos financeiros, orientação pedagógica, currículo, merenda escolar, entre outros".*

Para tanto, a SEDUC preconiza a GESTÃO COLEGIADA *"como estratégia de ação, entende que garantir uma educação de qualidade para todos pressupõe a construção de relações democráticas no interior de cada escola"* (Ceará: PDS/SEDUC 95/98:05) (grifos nossos). Dando assim unidade ao projeto idealizado e, ainda, ratifica ao complementar que esta Gestão Colegiada

> *"[...] implica num processo de aprendizagem político e organizacional tanto para os professores/diretores como para os alunos, seus pais e a própria população, pois terão que assumir responsabilidades enquanto dirigentes técnicos e políticos, conviver com pontos-de-vista diferenciados, comprometer-se com o projeto pedagógico da escola onde estão inseridos"* (Ceará: PDS/SEDUC 95/98:05) (grifos nossos).

Isto porque é uma capacitação em serviço desse pessoal e o custo social é muito interessante pois deveria trabalhar com a coletividade e a construção da consciência. Seria inocente, talvez, supor que a ordem em que estão dispostos as justificativas para a implantação desta Gestão não foram predeterminadas para enfatizar o primeiro sobre os demais? Acredito que logo teremos esta resposta, ao observar a ordem como elas virão dispostas a seguir em outros documentos e falas.

Mas agora, se faz importante retomar a construção deste processo que foi pautado em torno de em AÇÕES CONCRETAS E VIÁVEIS, tais como:

> • *"as eleições para diretores das unidades escolares;*
> • *a dinamização e, ou, formação das organizações escolares;*
> • *a implantação dos conselhos escolares;*
> • *a capacitação continuada e em serviços dos gestores educacionais, através de metodologias participativas e do 'aprender fazendo' "*(Ceará: PDS/SEDUC 95/98:05).

Acerca das eleições para diretores foi desenvolvido o documento *O Diretor faz a Diferença* que sistematiza o pensamento da época. O documento, a que tivemos acesso, é uma versão preliminar 04 – abril de 1995, que foi elaborado para

> *"[...] ampliar a discussão sobre o assunto nas diversas regiões do Estado durante os encontros promovidos pela Comissão de Educação da Assembléia Legislativa. O documento definitivo que regulamentará todo o processo, será elaborado após a aprovação do Projeto de Lei"* (nota:05)(grifos nossos).

Este documento fala em ampliar as discussões porque já traz consigo inúmeras disposições, algumas delas a serem reinterpretadas abaixo.

Outra questão relevante é com relação ao slogan *O Diretor faz a Diferença* que traz no corpo do texto supra citado a seguinte justificativa:

> *"É simples constatar que numa escola 'o diretor faz a diferença'. Isto é, não há escola boa com diretor ruim, assim como não há escola precária com diretor bom. Percebe-se, portanto, que um diretor deve preencher certos requisitos básicos de competência para administrar uma escola, bem como a capacidade de relacionamento humano e liderança na comunidade escolar. [...] Evidentemente, o processo de escolha dos diretores das escolar não se esgota o compromisso com a gestão democrática, mas representa um passo significativo nesta direção"* (Ceará:PDS/SEDUC:95/98:01-02).

Percebemos a centralidade no papel do diretor, como responsável pelo sucesso da escola, onde seu papel requer requisitos básicos de competência e capacidade de relacionamento. Contudo, a prova de capacidade técnica e outra prova qualquer não mede o relacionamento entre as pessoas, nem muito menos a **arte**[68] de articulação com as pessoas.

No entanto, no decorrer do processo Naspoline (2002:03) considera que *"o Núcleo Gestor, ele corresponde a um aperfeiçoamento do processo [...]. Em 98 e 2001, eu já falava que o Núcleo Gestor faz a diferença. Ou seja, deixou-se de investir exclusivamente num líder, para investir num processo de liderança!"* (grifos nossos). Quer dizer perceberam a limitação do projeto inicial, mas continua com uma visão restrita de que o Núcleo Gestor fará a diferença negando a totalidade da escola que se insere na comunidade circunscrita e a complexidade das relações. Mas a idéia de PROCESSO DE LIDERANÇA é inovadora e pode trazer inúmeros novos elementos para esta discussão, tanto que nos propomos retomá-la a posteriori.

Uma outra ação concreta e viável para a Gestão Colegiada era a dinamização e, ou formação das organizações escolares que compreendem a Congregação de Professores, Associação de Pais e Comunitários, Conselho Escolar e Grêmio Estudantil.

[68] Classificamos, temporariamente, como arte por não considerarmos a palavra poder como adjetivo que represente esta capacidade. Isto porque consideramos ser desenvolvida no ser humano, nas suas relações humanas que é contraria a idéia de dom.

Entretanto, o PDS/SEDUC 95/98 contempla especificamente a implantação dos Conselhos Escolares, tanto que sintetiza que este *"projeto justifica-se pela extraordinária relevância que os CONSELHOS ESCOLARES tem como canal de mobilização e participação da coletividade [...]"* (07).

Ao citar o objetivo geral deste plano percebemos que os critérios preestabelecidos coadunam-se com a proposta de qualidade total, como lê-se:

> *"Apoiar práticas de Gestão Colegiada da Escola Pública, através da implantação e dinamização de organismos colegiados representativos de todos os segmentos da comunidade escolar, visando garantir o pleno desenvolvimento do processo educacional, nos aspectos de eficiência, eficácia e efetividade"* (09)(grifos nossos).

E com relação aos objetivos específicos, vejamos:

> *"• Fortalecer a comunidade escolar através de sua participação, de modo democrático e responsável, nas organizações escolares;*
> • *Acompanhar e avaliar a formação e o funcionamento dos Conselhos Escolares e das organizações existentes na escola: Grêmios Estudantis, Congregação de Professores, Associação de Pais e Comunitários;*
> • *Capacitar de forma continuada e em serviço, os Conselhos Escolares para o gerenciamento dos recursos humanos, materiais, técnicos e financeiros da rede de ensino pública"* (09) (grifos nossos).

Observamos uma sobrecarga de tarefas para um elemento novo da organização escolar. Um mundo de propostas para uma organização que ainda estaria para se estruturar, mas já predeterminada com relação ao seu campo de ação, conforme grifo, que carrega consigo o viés neoliberal de responsabilizar a comunidade no gerenciamento, antes sob o crivo do Estado.

E é necessário, antes de tudo, citar que o Conselho Escolar envolve os demais organismos colegiados, mas não os substitui. Ou seja, esta tendência do Estado em implementar os Conselhos Escolares sem ter ainda formado os demais organismos escolares, ou mesmo fomentar a sua organização já apresenta uma grande fragilidade na constituição dos conselhos que podem vir a ser estruturados sem uma base organizada dos segmentos a serem representados.

Entretanto, não se pode negar após esta breve retomada de alguns projetos educacionais implementados no Estado do Ceará nos governos Tasso/ Ciro/Tasso que tratam da gestão da escola pública, que o Ceará mudou. Decerto, sentimos a necessidade de aprofundar mais este debate, principalmente em torno das ações concretas e viáveis estabelecidas por este governo para a implementação de uma gestão colegiada, de uma gestão democrática , para podermos então

compreendermos o que este projeto político do PSDB entende sobre as categorias já citadas.

III.II AS AÇÕES CONCRETAS E VIÁVEIS:

A Eleição Direta para Diretores de Escolas Públicas Estaduais 1995 / 1998 / 2001 e a Formação dos Conselhos Escolares 1996

"Para que a mudança aconteça
e para que valha a pena que ela aconteça,
é necessário, respectivamente,
que se realize uma ação capaz de vivenciar uma concepção
e que haja uma concepção teoricamente viável
e eticamente justificada"
(Gandim:2000,16).

Como já vimos no capítulo anterior o governo do Estado do Ceará, na segunda gestão Tasso Jereissate (1995/1998), nomeou Antenor Naspoline para a pasta da Educação e reconheceu que ainda restava *muito a ser feito, particularmente no tocante à questão social.* Para tanto, definiu a educação como uma de suas prioridades.

O Secretario de Educação, junto a sua equipe, desenvolveu o projeto *"Todos por uma educação de qualidade para Todos"* e nele continha as linhas gerais das políticas que seriam implementadas na sua gestão. E no Plano de Desenvolvimento Sustentável da Educação (Ceará: Seduc 1995-1998:05) se estabeleceu, como já fora citado, as ações concretas e viáveis para a gestão colegiada, sendo elas:

- *"as eleições para diretores das unidades escolares;*
- *a dinamização e ou formação das organizações escolares;*
- *a implantação dos conselhos escolares;*
- *a capacitação continuada e em serviços dos gestores educacionais, através de metodologias participativas e do 'aprender fazendo' ".*

Este projeto atendia a perspectiva do governo (1995-1998) que precisava *avançar* no processo educacional. E *mudar* o processo de indicação de diretores era aliar o discurso à prática e, Naspoline teve *"a coragem de assumir esse processo de Mudança, no processo de eleições de diretores"* (Cely: Assessora da Seduc:2002,01).

A *mudança* representava a mudança no foco da política pública, onde *"o Governo do Ceará optou por dar um fim ao clientelismo e transferiu para a comunidade*

a tarefa de escolher quem iria dirigir as escolas [...]"(O Povo: 02.01.2002, 05). Em outras palavras, *"foi de romper com a prática clientelista, com a prática do corporativista, dando, transferindo todo esse poder de decisões para a escola!* (Cecília: Diretora da Escola Modelo:2002,01) (grifos nossos).

Como também atendia aos anseios da sociedade que vinha do movimento das *Diretas Já*, assim como aos anseios da própria classe de professores que lutavam por mais transparência e por democracia no processo educacional.

Para o Secretario de Educação (Naspoline:2002,01)

> *"era importante que houvesse responsáveis em cada fase do processo educacional, e o sistema como estava, onde o diretor de escola praticamente não era um responsável porque ele apenas estava lá, aquela história do cabo eleitoral local, do vereador, do prefeito, do deputado etc. Ou seja, o compromisso dentro não era essencialmente com a educação, era político mais de ordem partidária".*

Além disso, no sistema de listas *"[...] cada caso de uma substituição sempre implicava em 'n' indicações e muitas brigas locais para indicar um diretor".* E no novo modelo proposto *" [...] esse caminho era muito mais democrático porque ia valorizar as pessoas mais competentes e também ia responsabilizar mais a comunidade que ia eleger depois a pessoa que passasse na prova".* (Naspoline:2002,01) (grifos nossos).

E numa primeira reunião com o governador, Naspoline (2002:02) assinala: *"ele concordou com a idéia e a primeira pergunta que ele me fez é quem iria se opor a essa idéia"*. E o Secretario, diante mão, considerou duas categorias: os atuais diretores porque iam ter que passar por uma prova e um processo eleitoral, e os políticos que iam perder a, até então, prática de indicação de diretores e formação/ manutenção de currais eleitorais. E complementa(2002:02):

> *"O governador reagiu na hora da seguinte maneira, ele disse: '– Olha, com relação aos diretores atuais, isso não me amedronta porque são cargos de confiança, então, eu posso imediatamente exonerá-los. Agora, com relação à Assembléia, é importante discutir, ver com a bancada da Assembléia, essa idéia para obter a aprovação, inclusive para aprovar o projeto de lei.' Porque ele* [o governador] *não queria fazer isso mediante decreto"* (grifos nossos).

Na discussão com a bancada do governo na Assembléia, Naspoline (2002:02), após obter o consenso com relação a idéia, relembra *"tinha um deputado, não me recordo qual foi deles, que disse: – Olha, essa bandeira sempre foi da oposição, agora, é nossa bandeira. Então, é importante também que a gente discuta em todo o Estado [...]"*(grifos nossos). E assim foi idealizado além das discussões na Assembléia Legislativa a realização pela Comissão de Educação da Assembléia de 07

ENCONTROS REGIONAIS sob o discurso de que era necessário discutir elementos do projeto.

Com relação aos Encontros, Naspoline (2002:02) frisa que *"O assunto despertou muita a atenção do cearense! E os debates eram com o microfone aberto. Eu fazia a palestra e, depois disso, abria o debate. [...] tinha o microfone aberto!"*

E ao assinalar que os debates eram com *microfones aberto* e reafimar isto, percebemos que analisando a estrutura de conversação o autor cria um ordenamento lingüístico que reproduz a estratégia típica de construção simbólica de *estandardização* onde a forma simbólica, *microfone aberto*, é adaptado a um referencial padrão, que é proposto como fundamento partilhado e aceitável de *participação.*

Deste modo, para o governo, bem como para parte dos entrevistados estes encontros e os debates na casa legislativa refletiram o processo efetivo de PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE NA ELABORAÇÃO DA PRIMEIRA LEI que regulamentou o processo de eleição para diretores de escolas públicas estaduais. CELY assim sintetiza que,

> *"todas as modificações que a gente tem feito na legislação passa pela Assembléia Legislativa e pelo crivo, da esquerda ou da direita, de quem está lá na Comissão de Educação da Assembléia, que tem representações de todos os poderes, de todos os partidos"* (2002:05).

No entanto, cientes de que a ASSEMBLÉIA é composta por representantes da sociedade, mas que em sua maioria não mantém o elo com seus representados, compreendemos que este é um espaço para debate importante, mas limitado. A proposta de Encontros Regionais foi importante para abrir a discussão, mas percebemos que o real objetivo era legitimar a tomada da bandeira antes da oposição, tanto que o Estado não fomentou o debate na sociedade como um todo, e nem valorizou debates intra-escolares, tomando como satisfatória a supra citada.

Observamos também, a relação estabelecida pelo Secretario de Educação(2002:02), ao afirmar que *"[...] a eleição dos diretores, que era o caminho mais indicado dentro da idéia geral de fortalecer a escola, ou seja, a escola como ponto de partida"*. Ou seja, neste trecho, onde foi inquirido sobre o que motivou o governo a implementar tal política de gestão democrática da educação básica, a relação entre o processo de eleição para diretor e o fortalecimento da escola, assim como a sua tomada como ponto de partida, pode ser no mínimo considerada contraditória. Isto

porque, se a escola é o ponto de partida como ela pode ser ignorada dentro de um processo tão importante? Se ela é o ponto de partida porque não fomentar que a partir dela este processo se desenvolvesse?

Mas segundo a declaração da diretora (2002:03) da Escola Modelo, Cecília, *"houve uma grande mobilização, uma mobilização com as escolas defendendo o projeto do governo do Estado na área de Educação".* Ou seja, a movimentação se dava em torno da legitimação do processo estabelecido pela SEDUC.

Contraditoriamente a diretora da outra escola entrevistada cita:

> *"Eu, enquanto diretora de escola, nunca fui chamada a participar da elaboração desse projeto. Nós recebíamos as coisas traçadas e sabíamos do nosso ponto de vista, mas a gente observava que era feito mesmo pela equipe técnica da Seduc com o CREDE, nós sabíamos que o CREDE era chamado. [...] não participei e nem a escola. Participaram as diretoras que faziam parte do colegiado de diretores".*

Então, poderíamos talvez inferir que a diretora da escola modelo fazia parte do colegiado de diretores e portanto participou do processo de legitimação deste projeto, enquanto que a outra diretora, como não fazia parte do colegiado de diretores (órgão representativo dos diretores de escolas públicas estaduais) e *não participou e nem a escola".* Neste trecho se comprova que o canal de representação no colegiado de diretores se encontrava obstruído, e portanto é limitado para a promoção da participação donde expressa a necessidade de se ampliar o debate para que o mesmo circule dentro de todas as escolas e de toda a sociedade.

Para o Secretario Geral da APEOC[69], Melo *"O debate praticamente não existiu na sociedade por parte do governo. Nós observamos que houve aqui uma conveniência, uma própria consensualidade com a política de descentralização emitida pelo Banco Mundial"* (2002:04).

E continua contribuindo avaliando este processo que:

> *"Em um primeiro momento, ele tem que ser visto como um avanço, você quebra a indicação dos diretores. Isso é um avanço, indubitavelmente não podemos tirar isto, mas ao mesmo tempo não há um processo de, realmente, participação da comunidade! Nem na comunidade é criado mecanismos para que os pais e os alunos possam realmente acompanhar não só o processo político, mas administrativo-financeiro da escola[...]"*(grifos nossos).

[69] Sindicato APEOC – Sindicato dos Professores e Servidores lotados na Secretaria de Educação e Cultura do Estado e Municípios do Ceará. Fundado em 1982 como Associação, depois da institucionalização dos sindicatos....

Então, ao mesmo tempo em que há o *avanço* com a implementação desta política pública, segundo Melo não houve a criação de mecanismos capazes de fomentar e garantir a participação da comunidade escolar, realmente.

Houve a INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO da comunidade escolar no processo de escolha dos dirigentes escolares. Para Cely, assessora da Seduc, *"você não pode fazer um processo desse sem ter um respaldo legal, institucional e essencialmente jurídico para que você consiga legitimá-lo na base"*(2002:05). A Lei aponta para determinada tendência, mas ela não carrega em si apenas o aspecto legal, como também define os rumos de tal política. E por tratarmos de um processo eleitoral iminente, que se quer democrático, *"a cada ano que você vai consolidando o projeto, você vai precisando adequá-lo às novas tendências, às novas necessidades, os novos desafios que a comunidade vai apontado"* (Cely:2002,05).

Reconhecemos, então, que esse processo em si representa um *avanço* na política educacional do Estado do Ceará, mas desconfiados dos elementos, bem como da disposição dos mesmos no discurso político deste(s) governo(s) *das mudanças* propomos reconstruir os processos de eleição para diretores, evidenciando novos elementos, bem como alterações que vão apresentar algumas peculiaridades em cada momento e no projeto em si desenvolvido a partir dos documentos legais abaixo citados que servirão de instrumentos. É necessário salientar que este processo é o único, entre as ações concretas e viáveis, que tem respaldo legal para a sua implementação, ou seja, a formação dos organismos escolares que fundamenta a constituição dos Conselhos Escolares não estão condicionados em Lei e muito menos em Decretos governamentais.

Diante mão, advertimos que nossa análise não mais se situará numa ordem cronológica, mas na ordem em que escolhemos para a disposição dos elementos que achamos importantes dissertar e que, para nós, são fundantes para a análise do que este(s) governo(s) do PSDB frente ao Estado do Ceará defendem por democrático, participativo e representativo. E conforme nossa proposta neste estudo, nosso recorte é o discurso, portanto não nos debruçaremos sobre os entraves que emergem dentro da escola.

E para tanto construímos o Quadro IX Anexo I que dispõe a referência dos documentos que serviram para a elaboração do Quadro X Anexo I que traz um paralelo entre alguns elementos condicionados em itens dos processos eleitorais de 1995/1998/2001.

"[...] que o governo não deságüe em conflitos futuros,
transformando-se numa frustração coletiva.
Se um dos problemas cruciais do sistema
sempre foi identificado com a sua gestão equivocada,
o que se pretende modificar com o atual projeto,
que a inovação não se perca na prática pelo gosto
de postergar-se outras iniciativas que o completem
e que tem a ver com a melhoria da qualificação do ensino.
Não é exatamente isso o que se almeja"
(O Povo: 1995).

Em artigo ao jornal, MAIA sintetiza o sentimento de todos com relação ao projeto que acabava de se institucionalizar no Estado do Ceará. Então, entre as ações concretas e viáveis foi estruturada a PRIMEIRA ELEIÇÃO PARA DIRETORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS e para tanto foi regulamentado este processo legalmente após discussões em Encontros Regionais.

Esta ação se contrapõe diretamente a antiga prática de indicação de diretores e de listas, Tasso Jereissate deixaria esta função entregando à comunidade, em outras palavras, este cargo deixaria de ser um cargo político para ser um cargo da comunidade.

Mas o processo eleitoral é apenas um procedimento democrático, pois a democracia que propomos não se restringe a procedimentos, como também não a nega ao buscar a reconexão entre procedimentalismo e participação.

E por ser apenas um processo pode também apresentar os mesmo vícios dos processos eleitorais partidários. Para Silva do SINDIUTE (2002:01)

> *"[...] a gestão democrática não é só a questão da eleição. Esta é um dos aspectos que também tem sido usado, mas que reproduz o processo político eleitoral, a máquina, o dinheiro, a bandalheira que era, em certas situações, tanto na capital e muito mais no interior. Que reproduz a mesma patifaria existentes nas eleições parlamentares do executivo onde pesa muito o fator econômico, no financiamento da campanha e no vínculo com o político também que atua".*

E esta prática foi denunciada pelos jornais locais, a professora Monte (O Povo:Cartas:15/12/2001) reconhece que *"na maioria das vezes a disputa ocorreu sem a mínima discussão de propostas para a melhoria das condições físicas ou*

pedagógicas das escolas, mas sim na distribuição de brindes (camisetas, bónes, canetas, etc) por parte dos candidatos". Isto confirma a mudança de foco do processo em si para a mercadoria que o capital reveste no candidato.

Para o leitor Albuquerque (Diário do Nordeste: 05/12/2001) durante campanha para a angariação de votos *"observa-se que nas escolas acabam surgindo muitas intrigas e futricas entre seus próprios membros, ou seja, candidatos discutem acirradamente com professores ou funcionários e vice-versa, criando dessarte um clima desagradável"*. Quer dizer as eleições podem criar um clima de conflito dentro das escolas, que para alguns como o leitor supracitado não forma cidadãos.

Num ponto de vista contrario, nossa percepção nos leva a compreender que os conflitos têm sido negados e constituídos falsos consensos e a escola tem também repassado esta lógica inversa. Então, quando eles se apresentam como num processo eleitoral é mais fácil negá-los do que enfrentá-los. Por outro lado, a escola é um espaço de construção privilegiado que tem que aprender a conviver com os conflitos e mais ainda tem que dar exemplo para toda a sociedade.

As últimas eleições para Presidente da República (2002) representou um marco dentro do jogo político nacional através da polidez e do respeito com que Luiz Inácio Lula da Silva tratou seus adversários, antes, durante e depois do pleito eleitoral. No entanto, acreditamos ser possível criar mecanismos para limitar o uso de políticas clientelistas, como legislar sobre a propaganda eleitoral permitida, o financiamento da campanha que deve ser transparente e apresentado para a Comissão Eleitoral, bem como para a comunidade e até sendo exposto nas escolas e as punições da não observância deles.

Do contrário, este processo pode continuar virando manchete em matérias policiais (O Povo: Editorial: 06/12/2001, 06) através do uso da força e da coerção. Exemplos disso foi a agressão física, socos, contra uma professora e candidata (Ibidem), como também tentativa de assassinato seguida do recado *"Se você não desistir, você morre"* (O Povo: Fortaleza: 05/12/2001, 03). Ou seja, infelizmente a realidade demonstra que não se conseguiu ainda expurgar toda essa interferência indevida que tenta se manter através da intimidação e da agressão física.

Mas o definidor da gestão colegiada seria a gestão em si e não apenas o processo eleitoral. Isto porque este projeto propõe uma mudança cultural através da mudança de paradigmas.

E toda mudança requer tempo pois é processo. Mas a eleição em si, mesmo sendo apenas um procedimento também é processo e requer tempo para a sua efetivação. Então, analisando as datas em que os documentos legais, expostos no Quadro IX Anexo I descritos foram constituídos e divulgados para a implementação dos três processos eleitorais de dirigentes escolares vivenciados até o presente momento, constatamos que

> *"Todo processo eleitoral, ele é publicamente divulgado. Sai edital, a convocação, tem provas de seleção na Universidade, [...].*
>
> *Então, assim, em termos de publicidade, de publicação, de participação, [...] você garante a participação quando você publica também. No momento em que você divulga edital – eu quero colocar essa instância como importante - de você está divulgando edital, de você está colocando prova aberta, seleção aberta. Quer dizer, você tem um jogo social amplo"* (Cely:Assessora da Seduc: 2002,04-05).

E isto se refletiu no primeiro processo (1995) onde após a discussão em Encontros Regionais, foi institucionalizado dentro de quase um mês, enquanto que o processo seguinte foi em um dia (18 de novembro de 1998) e o último, se não fosse a discussão sobre a recondução dos atuais diretores, teria sido em dois dias.

Percebemos também este aligeiramento quando colocamos lado a lado o CRONOGRAMA GERAL (Item 12 Quadro X Anexo I) de cada processo. No mesmo dia em que foi publicado o edital de 1998 começaram as inscrições, que duraram somente 05 (cinco) dias e num intervalo de praticamente um mês o processo aconteceu. Então, podemos inferir que no segundo processo (1998) a publicação do edital foi concomitante com a abertura das inscrições e que mesmo que tenha havido ampla divulgação pública, não havia tempo para uma ampla participação e portanto o amplo jogo social que se pretendia foi restrito aos liames burocráticos.

É interessante também, mesmo que de maneira superficial, tentar visualizar como um processo que se diz democrático e se divide em duas etapas ocorreu em 32 dias (quando não houve segundo turno). Enquanto que a primeira experiência ocorreu num intervalo de 04 (quatro meses) e a última em 03 (três) meses.

O professor Melo da APEOC (2002:05) fazendo uma análise sobre os três processos vivenciados no Estado do Ceará assinala que

> *"[...] a partir de 1998 há uma rudização maior dentro da categoria, uma disputa maior dentro do processo. Os professores, eles são chamados a fazer esse processo eleitoral e o debate torna-se mais evidente dentro das escolas. E esse processo de confronto interno sem mecanismos realmente abertos dentro do processo eleitoral, pois achamos que o processo eleitoral ele ainda é muito fechado, o debate, deveria ter uma maior participação, um maior tempo, uma*

> *maior liberdade realmente de apresentação das propostas, discussão dos temas não só locais mas principalmente nacionais. Esses debates teriam que acontecer em momentos, em oportunidades com estrutura, realmente que a comunidade tivesse acesso à oportunidade de ouvir todos os candidatos e que os candidatos tivessem uma maior liberdade dentro desse processo de construção de suas plataformas"* (grifos nossos).

Como podemos perceber, esta relação entre o calendário e o processo em si é muito importante. Neste trecho, o professor traz diversos elementos que são inviabilizados decorrentes também pelo fator tempo. E ainda propõe uma nova agenda onde se inclua debates sobre temas nacionais de educação.

Achamos importante salutar estas informações, porque um processo que se quer democrático deve ser no mínimo discutido e dentro desse cronograma não percebemos esse espaço. Ao contrário, podemos constatar que a escola não passou a ser o ponto de partida, mas se mantém como ponto de chegada das determinações da Secretaria de Educação.

Entretanto, nestes processos de escolha de dirigentes escolares percebemos logo uma evolução, que até já citamos de maneira preliminar, que foi o reconhecimento de que não era apenas o diretor que fazia a diferença, mas que era necessário o trabalho de um grupo num processo de liderança. Portanto, foi estabelecido no processo seguinte (1998) a estruturação de todo um NÚCLEO GESTOR (Item 01 Quadro X Anexo I) para a escola estadual pública.

A composição deste Núcleo Gestor varia de acordo com o tamanho da escola, que se classificam a partir do número de alunos matriculados em três níveis[70]:

Escola Nível A : mais de 1500 alunos - Núcleo Gestor completo;

Escola Nível B: de 700 a 1500 alunos – Núcleo Gestor mas deve optar entre Coord. Gestão ou Coord. Administrativo-Financeiro;

Escola Nível C: de 300 à 699 alunos – Núcleo Gestor excetuando Coord. Gestão e Coord. Administrativo-financeiro.

Como os CARGOS se subdividiram, também houve uma reformulação com relação a competência destes cargos. No primeiro processo o diretor adjunto deveria ter os mesmos pré-requisitos do diretor, mas a partir do segundo processo ficou determinado pré-requisitos diferentes para a composição de cada cargo, como lê-se no Item 04 Quadro X Anexo I nota de rodapé 05 à 07.

[70] Decreto n.º25.850 de07/04/2000 Anexo IV a que se refere Art. 3º.

"E onde fica o curso de pedagogia?
A habilitação do administrador escolar?
Quando, na verdade, eu não posso ser médica,
eu não posso agir com medicina,
por que eu não sou formada em medicina,
e o médico pode ser diretor de escola!"
(Ceres:2002:01).

E entre estes pré-requisitos evidenciamos alguns que fomentam debates. Um deles é com relação a VINCULAÇÃO AO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL QUE NÃO É EXIGIDA. Conforme pudemos perceber, no documento preliminar que foi discutido nos Encontros Regionais se *"exigia como pré-requisito ter 03 (três) anos de efetivo exercício no Magistério Público;[...]"* (Versão preliminar 04 – abril de 1995) e, de maneira similar, consta na primeira lei de 1995 que *"tenham, no mínimo, três anos de experiência no Magistério do sistema público de ensino"*. Já no segundo e terceiro (1998/2001) processo estabeleceu-se apenas *"experiência mínima de (02) dois anos de efetivo exercício no magistério"* (Lei 1998/2001).

Então, um professor de qualquer rede de ensino e de níveis diversos pode se inscrever, para qualquer cargo do núcleo gestor e consequentemente para diretor de escola pública estadual.

Para a professora Ceres, diretora de escola, é importante dar oportunidade às outras pessoas, mas ratifica que devem ser pessoas ligadas à educação, pois considera que *"Tem que ter vivência, tem que participar do processo, principalmente, conhecer a escola pública"* (2002:01).

Mas esta abertura se deve também, como o próprio Secretario de Educação reconhece, ao fato de que *"vários* [diretores] *não têm vínculo com o Estado"*. Isto ocorria porque esta cargo, até então, era de indicação e atendia aos interesses dos políticos que mantinham currais eleitorais. E neste sistema os diretores tinham mais compromisso com o padrinho político do que com a educação em si.

E esta lacuna, que se manteve mesmo com a institucionalização do processo de escolha destes dirigentes e os interesses políticos incidiram diretamente no número de inscritos neste processo. Conforme referenda o Gráfico I Anexo II que apresenta numa relação numérica os três processos trazendo dados como candidatos inscritos, aprovados,..., e o número de escolas participantes nos processo.

A partir deste gráfico podemos desenvolver inúmeras conjecturas, mas partiremos para reflexão com relação ao número de inscritos e que para o professor Paulo Valmir *"o que motiva vários candidatos a se postularem à vaga é do desejo de contribuir para melhorar a escola"* (O Povo: 05/12/2001).

Fazendo uma relação entre inscritos e vagas temos que em 2001 a concorrência era de praticamente 10x1, enquanto que em 1998 foi de 2x1 e em 1995, 3x1. Mas é interessante também ressaltar que após a primeira etapa (prova de capacidade técnica) esta concorrência cai para 3,7 em 2001, tendo a maioria sido reprovada.

Numa relação entre o número de inscritos no processo de escolha dos dirigentes escolares em cada processo podemos perceber que houve um declive entre 1995 e 1998 de 38% e de 1998 à 2001 um aumento de quase 4 vezes no número de inscritos.

Entre os fatores que incidiram esta procura identificamos a gratificação para o exercício deste cargo que em 2001 era de R$ 724,70, o que eqüivalia, na época, aproximadamente 04 salários mínimos. E se o candidato ainda fosse da rede estadual (funcionário público) continuava recebendo seus dividendos acrescidos o DAS (Gratificação de Direção e Assessoramento).

Se compararmos esta com a gratificação do diretor de escola pública municipal de Porto Alegre é praticamente o dobro, a cidade de Porto Alegre gratifica o mesmo cargo por volta de R$ 400,00.

Uma outra conjectura pode ser feita se relacionarmos o número de escolas participantes nos processos e o número de inscritos, donde percebemos que a participação de mais escolas foi inversamente proporcional ao número de inscritos.

Uma das características que incidiram no resultado pífio de inscrição no processo de seleção de 1998 foi o fator tempo, como já assinalamos ao tratar do cronograma dos processos. Um outro dado que ratifica este aligeiramento no processo de 1998 é que, segundo documento da SEDUC/CEGEC, das 716 escolas participantes neste processo, 570 diretores foram nomeados, 94 designados e 66 escolas apresentaram carência. Ou seja, apenas 80% das escolas elegeram seus diretores, sendo estes nomeados pelo chefe de Estado.

Mas esta concorrência tem se refletido em todos os cargos do Núcleo Gestor, como comprova o Gráfico II e III do Anexo II.

"Um contingente imenso de candidatos" (O Povo: 25/11/98, 13A) e *"mais de 10.000 professores participaram da prova"* (O Povo: 07/12/2001,13A) são assertivas impressas nos jornais locais referendando os dois processos acima citados.

E somando o número de pessoas inscritas no processo de seleção do Núcleo Gestor em 2001, temos um total 17533 inscritos e se incluirmos o percentual referente aos diretores esta soma se resume em 23.737 inscritos. Dentre estes, participaram da prova de capacidade técnica 20. 806 pessoas.

O dobro do que assinala o jornal, mas a afirmativa dele é coerente com relação ao requisito professores e aos números. Vejamos, mesmo sendo um processo intra-escolar que se subentenderia que todos fossem professores, a SEDUC de acordo com os dispositivos legais, como veremos a seguir, determinou que este perfil não é exigido em alguns cargos. Então, entre os cargos que era pré-requisito ser professor somando os presentes na prova têm-se 11935 e os que não exigiam o perfil representaram no processo de 2001 um perfil de 8871 pessoas.

Comparando agora os processos de 1998 e 2001 percebemos que o número de inscritos duplicou, de 11.579 à 23.737 pessoas. Entretanto, o número de vagas não alterou significativamente, pois é referente ao número de escolas que participam no processo (de 716 para 630 escolas).

Esta disparidade entre os números inscritos e a vacância dos cargos pode ser relacionada ao desemprego, bem como a abertura para a participação neste processo para pessoas que não são vinculados ao funcionalismo público estadual.

Por outro lado, a gratificação destes cargos por DAS se colocam, atualmente, numa faixa entre R$ 433,40 (Secretario Escolar) e R$ 770,51 (diretores), quer dizer representam um bom salário dentre a média nacional, um bom *"contrato temporário"*.

Os cargos que apresentam maior número de vagas, são aqueles que compreendem o Núcleo Básico, ou seja que todas as escolas têm: Secretario Escolar e Coordenador Pedagógico. Entretanto, o mais concorrido seria o pedagógico. Um outro que se coloca lado a lado a este é o de diretor que para o mesmo número de vagas, inscreveu 6.204 pessoas. Isto decorre por diversos fatores, dentre os quais podemos identificar o percentual da gratificação, assim como a área de atuação.

Enfim, poderíamos considerar que este processo se coloca na contramão da participação do colégio eleitoral, como veremos a seguir. Esta procura tem se dado não apenas pela dedicação ao magistério público, mas tem como elemento definidor os

baixos salários dos professores, o alto índice de desemprego em comunhão com o valor da gratificação destes cargos e o status político de alguns cargos.

Naspoline considera que *"na ocasião, era importante para sair um pouco daquela tradição de que aquele era diretor a vida toda e vai continuar como diretor!"* (2002:04). Mas prevê:

> *"Eu acho que à prazo pode até se alterar isso porque hoje já existe no Estado do Ceará, através de concursos públicos, uma melhoria sensível do nível de professores, um investimento grande neles mesmo. Também o Pró-Gestão*[71] *tem melhorado muito o nível dos gestores, o que possibilita talvez, a prazo, até alterar isso, [...]"* (Naspoline:2002,04).

E num outro momento complementa, contradizendo o atual modelo:

> *"Uma função da escola é preparar novas lideranças, uma função da gestão é preparar novos gestores e não se perpetuar na gestão! [...] nós partimos para um grupo de gestão, não só um diretor. Então, na medida que é um grupo de gestão, as funções são mais distribuídas, há um processo de liderança mais amplo, mais também duradouro, mais permanente e mais competente. E possibilite também a prazo, surgir novas lideranças, que vão ocupar a direção sem ter grandes quedas aí. Ou seja, é o time todo que cresce, é a educação que melhora. Isso tem acontecido de fato! Houve um amadurecimento muito grande dos núcleos gestores na gestão das nossas escolas!"* (Naspoline:2002,04).

Mas este time todo que cresce concorreu a uma seleção e não a um concurso público, portanto não tem, necessariamente, vínculo com o Estado, ou seja, todos os que assumem os cargos do Núcleo Gestor, entre eles o diretor, são CARGOS COMISSIONADOS e podem ser exonerados deste a qualquer momento sem justificativa pelo chefe do Estado. Podem assim, serem considerados como cargos temporários, o que contradiz a perspectiva acima do secretario em formar novas lideranças.

Percebemos, deste modo, que a construção desta linha de raciocínio é no mínimo contraditória, *mais permanente* – mas não necessariamente faz parte do quadro efetivo do magistério público da educação básica, como também não precisa ter vínculo com a escola.

"Exonerar por Conveniência Não é Democrático"

[71] Curso de Formação Contínua para os gestores, segundo Naspoline: *"O Pró-Gestão, hoje , no Ceará é o maior do Brasil! Aliás, só existe um maior no México. Aqui, são onze mil e poucos professores gestores"* (2002:05). Assistindo em 21.12.2002, informalmente um trecho deste programa que é transmitido pela Televisão Educativa do Ceará em alguns sábados no programa Tele Enfoque, observamos a partir do discurso da diretora do Hospital Público Albert Sabin a publicização da tendência de privatização dos organismos públicos sob o crivo da busca da iniciativa privada. Ela estabelecia uma relação que para se ter sucesso nos organismos públicos era fundamental a busca, que é de responsabilidade dos gestores, de investimentos privados através de parcerias.

(O Povo:1998,7A).

A partir desta reflexão todo o discurso de AUTONOMIA DA ESCOLA, da escola como ponto de partida, pode ser questionado, pois não há autonomia com subordinação e como vimos, todo o Núcleo Gestor é subordinado ao chefe de Estado. Isto porque são cargos em comissão e estes são *ad nutum,* de livre nomeação e exoneração. Em outras palavras, o governador pode exonerar o diretor da escola pública eleito pela comunidade, bem como qualquer um dos componentes do Núcleo Gestor, sempre que entender conveniente e oportuna a medida para a administração.

Mas a manutenção deste cargo enquanto comissionado contradiz a perspectiva de eleição, se a comunidade escolhe, só ela deve ter o poder de tirá-lo. Mas este modelo tem sua lógica, partindo da fala do Secretario de Educação que explicita que *"Não pode ter na escola um projeto diferente do plano do governo. Isso seria trabalhar contra o nosso projeto"* (O Povo:21/12/98,10A). Então, este modelo propõe um projeto *dito* democrático que tem que seguir as linhas dispostas segundo a Seduc, do contrario não pode subexistir. Ou seja, um modelo democrático quanto ao procedimento eleitoral, mais plenamente ditatorial quanto a forma e o conteúdo, já previamente definidos por uma equipe técnica e seguindo os preceitos do governo. A diferença não tem espaço e com ela a democracia enquanto sistema de vida. E esta observação também contradiz a perspectiva desta política pública que pretendia colocar a escola como ponto de partida.

Uma outra alegação para a manutenção deste cargo se dá ao tratar dos casos em que se evidenciam irregularidades administrativas. Neste sentido concordamos com Penha (Sindicato APEOC) que *"a forma mais democrática seria apurar possíveis irregularidades por meio de sindicância, pois seria uma forma de dar satisfação à comunidade, que o elegeu/escolheu"* (O Povo:18/11/1998, 15A). É necessário se considerar que todos têm o direito de defesa e que alguém só pode ser considerado culpado depois de julgado.

É interessante perceber que o próprio governo reconhece que democracia e subalternidade se contradizem ao afirmar que

> *"O horizonte do conceito de gestão democrática do ensino público é o da construção da cidadania que inclui: autonomia, participação, construção compartilhada dos níveis de decisão e posicionamento crítico em contraponto à idéia de subalternidade"*(Ceará: Fórum Conselhos: 1999,08).

Mas evidenciamos uma certa coerência neste discurso retirando do mesmo texto supra citado que *"O novo modelo de gestão ou de gestão colegiada, apontando para a desconcentração, descentralização, redução dos níveis hierárquicos e participação da sociedade civil, [...]"*(Idem:06) (grifos nossos). Ou seja, este projeto apenas aponta para a gestão democrática.

Gadotti e Romão (2000:46) ratificam *"A idéia de autonomia é intrínseca à idéia de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa do governo; e só pode participar do governo (participar da tomada de decisões) quem tiver poder e tiver liberdade e autonomia para exercê-lo"*(grifos nossos).

Tratando ainda dos cargos do Núcleo Gestor, uma outra discussão é com relação ao cargo de coordenador ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO E SECRETARIO ESCOLAR em que foi determinado que os professores da rede estadual não poderiam concorrer (Ceará:Cartilha:2001,21).

Um dos discursos utilizados para legitimar esta prática aparece sob a necessidade de se *"oxigenar a escola com uma nova energia e com uma competência nova"* (Cely: Assessora da Seduc:2002,08). Mas a diretora da escola modelo, Cecília, desmistifica afirmando que *"a escola, ela deve ser gerida, dirigida por educadores"*(2002:02). Isto porque como ela mesma define

> *"Às vezes, vêm pessoas de fora, de outra área, que não entende nada de escola, concorre ao cargo, passa na prova, a gente convida para ser coordenador administrativo-financeiro e a gente não percebe que ele não tem essa habilidade. Por quê? Porque ele trabalhava no comércio, ele trabalhava em outro setor, e não estava ainda afinado e nem tinha essa habilidade de lidar no dia-a-dia com o aluno, com a comunidade e nem tão pouco ele estava integrado com o projeto pedagógico da escola!* (2002:02).

Mas para a assessora da Secretaria de Educação *"[...] no interior do Estado, nós não tínhamos, dentro da escola, no corpo docente alguém mais qualificado para ir assumindo essa função"* (Cely:2002,08). E justifica que se *"você está falando de democracia, você tem que garantir que a sociedade participe"*, mas ao complementar seu raciocínio traduz o objetivo da instituição que *"é para você romper com os aspectos corporativistas",* e admite que por essa via o Estado construiu outros mecanismos de formação de carreira para assumir essa função (grifos nossos).

Mas este raciocínio só vem acrescentar que o Estado não tem uma política interna de formar seus quadros e Naspoline ratifica ao considerar, em relação a este debate, que

> *"[...] houve uma contestação até muito veemente de professores de, por exemplo, de matemática financeira etc., que dizia: 'Sim, mas eu não sou competente para isso!?' Não era tanto o problema da competência, mas veja só: nós tínhamos pouco professor de matemática, muito poucos, e tirar professor de matemática de sala de aula para trabalhar na parte de gestão financeira é uma perda muito séria para o sistema! Enquanto que parte do Estado tem hoje muitas pessoas que trabalham na parte burocrática administrativa, podendo perfeitamente suprir essas lacunas com esse pessoal"* (2002:04).

Então, como podemos perceber não é uma questão simples, há uma carência de professores de matemática no Estado do Ceará e no lugar de se fazer um concurso público para suprir tal carência, não, busca-se legitimar através deste discurso a necessidade de se reorganizar o Estado, após a reforma de enxugamento da máquina administrativa, de se *suprir essas lacunas com esse pessoal*, bem como romper com os aspectos corporativistas dos professores, ou seja, com uma pretensa unidade dos professores dentro da unidade escolar.

E nesta política pública um dos avanços mais notórios é a estruturação de um Núcleo Gestor e consequentemente a inclusão nos quadros da escola de um COORDENADOR DE GESTÃO (em 1998 denominado Articulador Comunitário) que tem como papel fazer a articulação entre a comunidade e a escola, bem como a promoção de eventos culturais e de lazer.

Ciente do papel fundamental deste coordenador de Gestão no elo entre a escola e a comunidade e que este cargo, até então, existe apenas nas escolas com mais de 1500 alunos, propomos que ele seja ampliado a todas as escolas da rede, tendo a sua gratificação diferenciada de acordo como nível da escola.

Outra questão que surge meio a esta discussão é com relação a SELEÇÃO DO NÚCLEO GESTOR, alguns questionam a prova de capacidade técnica e o que ela avalia, mas nos propomos ir mais além salientando que ao se falar em democracia se supõe a participação da sociedade. Entretanto, até então, este projeto apresenta mais uma limitação, pois a escolha do Núcleo Gestor, excetuando apenas o diretor que é eleito, é feita através do CREDE[72] em conjunto com o diretor eleito atendendo a aprovação na prova de capacidade técnica, conforme consta nos editais (1998/2001).

Desta maneira, não há transparência e muito menos legitimidade neste Núcleo, que se fazendo uma analogia ao que pretende o nome *núcleo*, se supõe que ele faz parte de uma célula. Mas neste modelo não se respeita o intercâmbio entre célula e núcleo, entre o Núcleo Gestor e comunidade escolar, porque não valoriza o

[72] CREDE (Centro Regional de Desenvolvimento da Educação).

seu quadro para compô-lo (professores da escola pública estadual), como também não é formado a partir de uma deliberação da comunidade escolar (eleição direta).

Sintetizando, de acordo com o discurso legal para se candidatar para os cargos do Núcleo Gestor não é necessário ser vinculado a rede estadual de ensino público e muito menos da educação básica. Sendo assim, percebemos que este debate vai muito além ao buscar legitimar a lógica de contratos temporários junto à sociedade, e não fomentar a construção de novas lideranças internas na própria escola, como também não dá autonomia ao Núcleo. Portanto, se mantém a subordinação da direção, agora com a nova roupagem de Núcleo Gestor, desde a sua lotação à sua exoneração.

Por outro lado, o próprio Núcleo Gestor emerge de uma necessidade de se administrar a escola que passou a ser uma UNIDADE EXECUTORA, ou seja, a escola recebe recursos e alguém *'qualificado'* deve administrar estes recursos. E este é um dos papéis do Núcleo Gestor sob a fiscalização, acompanhamento, avaliação e bem como também consta no discurso, a deliberação do Conselho Escolar.

Mas esta tendência advinha desde o

> *" [...] governo Ciro Gomes (1991 a 1994) e também da secretária Maria Luiza Chaves, ela tentou já implementar algumas ações descentralizadoras. Não necessariamente dentro do processo de eleição. Mas ela iniciou com o projeto de manutenção das escolas, onde a escola receberia recursos não mais pela Secretaria, mas vinculado diretamente à escola; o recurso viria da Fazenda para o Estado e o Estado mandaria para escola, que é hoje como funciona. Antes não, era tudo centralizado aqui... Não, é FADE é o projeto de manutenção mesmo. O FADE existe em algumas escolas, que ainda é minoria. Mas o projeto de manutenção são 716 escolas. Então as escolas, elas gerenciam, são unidades que gerenciam seus próprios recursos. A Fazenda, ela libera e a Secretaria apenas debita na conta da escola. Antes não, as contas eram todas vinculadas na SEDUC. Então, no governo do Ciro foi iniciado esse programa de descentralização, como também iniciado o programa de descentralização da merenda escolar e a criação da Associação de Pais e Mestres, começou no início do governo Ciro"* (Celina: Assessora da Seduc: 2002,02).

Em outras palavras, esta estrutura de Núcleo Gestor atende também aos anseios de descentralização que vinham sendo implementados desde o governo Ciro Gomes (1991-1994), quando a escola passou a receber recursos e gerenciá-los.

Mas ela assume assim, também, a responsabilidade pelo sucesso escolar. Como já se sabe os recursos para a educação, para o social, sempre foram esparcos e agora, através desta entre outras políticas, a escola, o Núcleo Gestor e o Conselho Escolar passam a gerenciar esses recursos. Como Cely ratifica:

> *"[...] uma coisa que fica mais clara nesse processo de gestão democrática é que <u>você passa a responsabilizar esses conselhos, esses organismos colegiados no processo decisório</u>. Antes, quando você tinha as APM's* [Associação de Pais e Mestres]*, você tinha alguma mobilização para referendar uma decisão central ou local, só. Eles não tinham poder nenhum de articulação maior dentro da escola. Hoje não, <u>a comunidade, ela elegendo o diretor, ajudando a monitorar o processo de gestão na comunidade escolar, você tem uma mudança vertical em termos da participação!</u>"* (2002:03) (grifos nossos).

É interessante observar como o Estado através do discurso legitima o seu modelo político-ideológico num emaranhado de palavras. O trecho acima citado inicia tratando da *transferência de responsabilidades* e conclui afirmando que se tem *uma mudança vertical em termos de participação* através da eleição e do monitoramento do processo de gestão. Donde podemos incitar que ocorre uma DESCONCENTRAÇÃO ao transferir as responsabilidades do Estado para os para os organismos escolares E NÃO UMA DESCENTRALIZAÇÃO como propunha a GESTÃO COLEGIADA.

Mas este quadro precisava estar preparado para lidar com estas novas responsabilidades, como assinala a assessora da Seduc ao refletir sobre a discussão da abertura do processo de seleção para toda a sociedade

> *"A gente fez por essa via, a via da nova energia, da motivação, da mudança dentro da escola e a outra* [prova de capacidade técnica]*, foi porque a gente <u>queria um corpo técnico mais qualificado para começar a ocupar esses postos dentro da escola</u>"* (Cely:2002,08) (grifos nossos).

Nesta lógica, o processo de seleção técnica poderia dar um novo rumo nessa *qualificação necessária.* Mas poderíamos também avaliar se este verbo é o adequado para a situação, *queria,* isto porque percebemos a necessidade imediata de legitimação da mudança de paradigma, onde a escola que fomentava a educação, passa agora a manter a educação mas incorpora novas responsabilidades como a gerência em si de sua unidade escolar.

Para Cecília, diretora de escola modelo, este projeto *"gerou mais responsabilidades para o diretor e mais compromissos".* Mas ela tem consciência de que *"o coração da escola é o pedagógico e todos esses recursos financeiros, todos os departamentos, nós temos que desenvolver um projeto que tenha ressonância lá na parte pedagógica, por quê? Porque o aluno, aqui, o aluno que tem que aprender!"* (2002:04). E reafirma isto: *"<u>nós, aqui, estamos a serviço do pedagógico, o financeiro está a serviço do pedagógico, [...], toda a nossa equipe, a serviço da questão pedagógica</u>! Porque o objetivo da escola é esse, é a missão, que é de ensinar"* (2002:04) (grifos nossos).

Isto porque este projeto pode desvirtuar a escola do seu objetivo para com o processo educacional e a escola pode virar escritório de contabilidade, mas ela deve se manter puramente pedagógica.

Então, poderíamos interpretar que esta desconcentração de responsabilidades está sendo legitimada perante a comunidade escolar e a sociedade através de políticas públicas, como a de escolha de dirigentes escolares. Neste sentido, Naspoline cita:

> *"A gestão democrática é um processo mais amplo que implica em a escola ter recursos porque ela elege o diretor, e se não tem recurso para dirigir a escola, que gestão democrática é essa? Quer dizer, é um engodo! Então, a escola deve ter mais recursos para se administrar, e a participação da família deve ser mais intensa"*(2002:08).

Dotar a escola de recursos para o desenvolvimento de projetos que atendam a especificidade de cada comunidade escolar, é diferente de transferir para a escola as responsabilidades financeiras de manutenção da escola. Como Naspoline reconhece

> *"[...] na hora em que se decidiu de responsabilizar a escola pelo processo educativo, portanto o diretor seria o responsável desta unidade e com recursos, ele tem recursos para comprar a merenda, ele tem recursos para manter a escola; o projeto de manutenção põe recursos na mão do diretor para isso!"* (2002:06).

Por outro lado, se houvesse paralelo a este processo uma conscientização de que a escola devesse com este recurso promover uma economia solidária, ou seja, circular este recurso na comunidade em que ela esta circunscrita, seria muito importante.

No entanto, em alguns casos, o que tem ocorrido é *"Eu DESCENTRALIZO DAQUI, mas alguém CENTRALIZA LÁ!"*

Esta foi a expressão utilizada por Cely, Assessora da Seduc, para tratar da relação entre o Conselho Escolar e o Núcleo Gestor (2002:08).

Estes são dois organismos que funcionam dentro da unidade escolar fomentados a partir da política de gestão democrática das escolas públicas estaduais. Neste sentido, a Secretaria de Educação Básica do Ceará vem desenvolvendo políticas de descentralização, mas o que tem ocorrido é que o locus de centralização foi que mudou, por isso suspeitamos até a presente análise que o que tem acontecido após a implementação destas políticas públicas é uma RECENTRALIZAÇÃO.

"Para os segmentos que até ontem
estiveram à margem dos destinos da escola,

a exemplo dos pais e alunos,
a proposta dos 'Conselhos Escolares'
ainda é algo enigmático,
e isto pode transformar o processo democrático
em mera aparência, com a comunidade escolar fingindo
que está participando e a escola fingindo que é democrática,
absorvendo os interesses do grupo mais forte"
(ALVES et NUNES apud Ceará: Fórum Conselhos: 1999, 09).

E é isso que se tem percebido em algumas escolas, o diretor gerenciando a escola, e o Núcleo Gestor e o CONSELHO ESCOLAR outorgando e legitimando sua administração. Cely (Assessora da Seduc) assinala *"a gente sabe que ainda há uma tendência em alguns locais de que o diretor quer ser eleito, mas ele não quer dividir ainda o poder com ninguém!"* (2002:08).

Mas o processo de centralização, além de ser histórico e cultural, há também que se citar, neste caso como Naspoline adverte que o diretor da escola passou a ter *"acesso ao recurso que é muitas vezes superior à remuneração dele para administrar a escola!"* (2002:06). Portanto, para haver um acompanhamento de perto da gestão do diretor, agora com recursos, na escola pública foi fomentado a estruturação, quando necessário criação dos Conselhos Escolares (ver PDS/Seduc 95/98). Como o secretario referenda *"Então, era importante que tivesse um órgão que também acompanhasse e fiscalizasse esse processo! E esse órgão é o Conselho Escolar"* (Naspoline:2002,06).

Nestes liames se percebe a importância para o Estado da implementação da política de gestão democrática e estruturação dos Conselhos Escolares, bem como a sua função.

E Naspoline avalia:

> *"Nós temos Conselhos e Conselhos! Uns conselhos que atuam muito bem e uns conselhos que simplesmente são do Amém! Do Amém porque simplesmente assina o que o diretor quer; não é um conselho, é um órgão do Amém! Ele tem que ser um órgão próprio, não é um órgão também contra a direção. É um órgão de cooperação com a direção!"* (2002:06).

E conclui afirmando que esse Conselho também é um processo. O que concordamos plenamente, entretanto há alguns entraves neste projeto de estruturação dos conselhos, como por exemplo não há respaldo legal delimitando a sua existência, composição e muito menos regulamentando-o.

A sua implementação se deu, na maioria dos casos, após o primeiro processo de escolha dos diretores em 1995, tomando como base a composição da Comissão Escolar que era composta por 02 (dois) representantes de cada segmento.

Um outro fator é que não houve (há) uma sistematicidade no processo de escolha de novos conselheiros, pois a renovação é de acordo com o regimento escolar de cada unidade.

Partindo agora para a percepção desta relação segundo os DIRETORES DE ESCOLA, Cecília define que *"O Conselho Escolar, ele é a porta de entrada para a participação efetiva da comunidade na escola"*(2002:04). E num outro momento esclarece

> *"E nós temos um calendário de reunião aqui, que é todo dia 30, para a gente apresentar as contas. E também quando precisa. A gente sempre está marcando reunião com o Conselho Escolar para a questão das inovações, dos alunos, a participação e das normas de convivência social da escola"* (2002:04).

"Um processo altamente democrático" é assim que a diretora da outra escola entrevistada reconhece o processo vivenciado recentemente na eleição do Conselho Escolar. Para ela *"ele é mais um órgão colegiado que só vem a nos ajudar e acrescentar",* mas reconhece que quando chegou na escola já existia um conselho que não era muito aceito pela maioria dos professores, *"então, nunca funcionou muito bem. A gente espera que, com esse agora, funcione"* (2002:02). Mas classifica como muito boa a relação entre o Núcleo Gestor e os professores, alunos e funcionários.

Então, a partir destas falas nós podemos inferir que o conceito de democracia, em alguns casos, se restringe ao método de escolha a partir de eleições e não a um sistema de vida, e a participação decorre de um processo de legitimação, tanto que a comunidade escolar permanece sendo requisitada para se *apresentar as contas e também quando precisa.*

Neste sentido, Romão contribui ao analisar a reforma educacional brasileira que *"[...] quando o povo é chamado à arena política, sua atuação não ultrapassa os limites da legitimação de decisões já tomadas pelo líder [...]"* (2000:26).

Fonseca, integrante do colegiado do SINDIUTE, sintetiza advertindo com relação a estrutura:

> *"A gente vê com muita reserva esses mecanismos de representação, porque já há um vício na sociedade da representação substituir o representante. Então, a gente sente, lógico você não pode ser contra porque é um, digamos um passo a mais no processo de participação. No entanto, é muito limitado, também"* (2002:07).

E isto se concretiza com a fala de Célia (professora de escola e representante do Conselho Escolar no período de 1996-1998) a partir do seu senso comum que a *"maior parte dos conselhos sofrem um processo de capitulação,* [são] *mais uma extensão dos núcleos gestores. E isso, de certa forma, tira um pouco a legitimidade dos conselhos".* E complementa:

> *"[...] suspeito que exista esse problema de legitimidade. Quer dizer, é mais um apelo legal mas que é feito sabe Deus como para que não contrarie as intenções da direção dos núcleos gestores. É mais para uma obediência mesma do que para uma autonomia"* (2002:01)(grifos nossos).

Isto porque como ela mesma ratifica há *"uma tendência a atender os interesses de quem comanda, de quem dirige do que mesmo a ter uma autonomia"* (2002:01).

Mas esta propriedade com que a entrevistada trata do assunto é porque a escola em que leciona viveu uma EXPERIÊNCIA ÍMPAR, antes mesmo de ter sido institucionalizado este processo de gestão democrática.

Na década de 90, houve um acúmulo nesta escola pois havia uma luta por melhores condições para a mesma. Segundo Melo (2002:01)

> *"A escola estava deteriorada, faltava professores, faltava uma estrutura física maior, biblioteca, faltava material didático. E a comunidade começou a se organizar e começou a cobrar da direção daquela época melhores condições. Com o passar do tempo um grupo de professores avaliaram que o problema não era, passava só pela escola; passava também pela falta de discussão interna e de uma organização maior para a cobrança junto aos governos. E no primeiro momento o grande debate que acontecia era da participação da comunidade no processo de decisão da escola"* (grifos nossos).

Foi cobrado, então, da escola um Regimento, uma Constituição da Escola que definisse realmente os papéis e ampliasse a participação da comunidade. Esse Regimento começou a ser elaborado e a partir daí a comunidade percebeu que o instrumento mais imediato era formar um colegiado, em que todos os segmentos estivessem representados da forma mais ampla possível. Para isso foi aprovado dentro desse pré-regimento a instalação do COLEGIADO, que seria o órgão máximo definidor da política da escola.

Então, em 1991, esse colegiado começou a funcionar, com a participação de 02 (dois) estudantes por sala de aula, 01 (um) pai representante por sala de aula, todos

os professores, todos os funcionários e toda a direção[73]. As reuniões eram mensais, e a pauta era previamente marcada e onde não houvesse consenso nas deliberações, havia votação e os encaminhamentos ficavam a cargo da direção da escola.

Percebemos, desde já, que neste colegiado havia uma preocupação maior com a participação ampla dos segmentos do que com a paridade, tanto que na sua primeira reunião, APROVOU A PARTICIPAÇÃO EFETIVA DOS ESTUDANTES nesse processo, como dos pais, e assim legitimou-se esse processo perante a comunidade escolar.

Mas havia o problema da vacância da direção que, naquele momento, deixava a escola. O colegiado discutiu que, como havia uma luta geral, deveriam ter Eleições Direta para Diretor da Escola.

Para tanto, dentro do colegiado foi tirada uma comissão para elaborar a proposta de um regimento para o processo eleitoral. Este processo eleitoral foi comunicado à Secretaria de Educação do Estado, naquela época a professora Maria Luiza Chaves e foi consentido. Como ratifica Melo (2002:02):

> *"[...] houve uma anuência da Secretaria de Educação para que o processo se desenrolasse. Nesse processo eleitoral, foi estipulado que a eleição deveria ser por chapa (chapa completa), apresentação do diretor mais os dois vices, ou seja, três componentes das chapas deveriam ser apresentados, deveria haver debates (houve um tempo para campanha, para debates) e que o voto deveria ser proporcional".*

E complementa

> *"[...] a visão que se tinha, na época, era de que o diretor da escola era um executivo do colegiado, nós achávamos que deveria ter um órgão que assessorasse a direção da escola, um órgão que pudesse ser tanto normativo como também para resolver os problemas pedagógicos inerentes à escola, administrativos e financeiros"* (Melo: 2002:02) (grifos nossos).

Então, também foi criado, dentro do regimento interno com uma ementa, o CTA (Conselho Técnico Administrativo), que tinha a participação de 03 (três) professores, 03(três) estudantes, 03 (três) pais e 01(um) representante da direção da escola, que seria o presidente nato desse órgão. Deste modo, toda e qualquer discussão, encaminhamento das decisões do colegiado, passariam primeiro pelo CTA e QUEM EXECUTARIA ESSA POLÍTICA SERIA O DIRETOR DA ESCOLA.

[73] Para se ter uma idéia esta escola tinha na época aproximadamente 22 salas de aula em cada turno, então a representação era composta por 66 pais e 132 alunos, entre os outros segmentos. Ou seja, mais de 200 pessoas participavam deste colegiado.

No ano de 1992 se realizou dentro desta ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL A PRIMEIRA ELEIÇÃO PARA DIRETORES com grande participação popular das comunidades redondezas do bairro, do centro, dos estudantes, ou seja, todos vieram participar.

Mas, passados 20 (vinte) dias após o resultado da eleição, o Estado não fez a nomeação conforme havia sido acordado e a comunidade começou a se manifestar, cobrando a garantia da nomeação. Segundo Melo:

> *"Três meses se passaram, o Estado não fez a nomeação e a comunidade escolar, para evitar um colapso total, optou pela renúncia do diretor eleito. Foi feito um documento, denunciaram à imprensa a forma arbitrária como o Estado queria acabar com uma experiência importante. E esse questionamento foi feito e foi retirado nome do diretor eleito"* (2002:03) (grifos nossos).

Como o governo Ciro Gomes, que antes tinha dado anuência ao processo, não nomeou o professor eleito, a comunidade escolheu um outro nome para integrar a lista tríplice. Foram aprovados os nomes, foram nomeados e dentro desse processo o colegiado fortaleceu-se. Mas assim se comprova o retrocesso da política pública estadual que não reconheceu este processo como legítimo e retroagiu ao antigo modelo de lista, seguida da nomeação pelo chefe de Estado de qualquer um dos nomes indicados, conforme lhe conviesse.

Após um ano de mandato houve uma crise interna dentro da gestão desta escola e ao invés de haver qualquer tipo de intervenção, a própria escola definiu que deveria haver um novo processo eleitoral.

Em 1993, esta escola vivenciou um novo processo de eleição direta para diretores, agora com observadores da Secretaria de Educação. O diretor eleito continuou tendo que se subordinar ao colegiado e ao CTA, cumprindo mandato até 1995, quando coincidiu que a Secretaria de Educação Básica do Ceará passou a garantir uma bandeira histórica dos trabalhadores, que era as eleições diretas para diretor.

Embora, os professores desta escola considerem ter sido esta o *laboratório a experiência da Seduc*, ao perguntar para os assessores da mesma, bem como ao Secretario de Educação e ao diretor de escola entrevistada sobre experiências anteriores ao processo institucionalizado pela Seduc em 1995, todos desconhecem e alguns rememoram o sistema de listas. Já os sindicalistas citaram esta experiência, bem como a política de eleição para diretores do governo Maria Luiza Fontenele frente a Prefeitura Municipal de Fortaleza na década de 80 (ver Fonseca:2002,04).

Com relação a estrutura do Conselho Escolar (1996) quando o Estado começou a investir, Melo percebe nesta mesma escola, que *"[...] o colegiado começa a perder força e começa também a inserir-se dentro do processo de escolha dos Conselhos Escolares, dentro dos moldes da Secretaria de Educação"*(2002:03). Isto porque o Conselho Escolar diminui muito a participação da comunidade, se se tiver como parâmetro a experiência do colegiado.

No colegiado era muito mais ampla a participação, todos os segmentos eram contemplados amplamente e todos tinham direito à voz e voto. Como Célia retoma todos eram convidados *"Os que não iam, não iam porque não queriam [...] Quer dizer, era aberto a quem quisesse participar"*(2002:02).

E esta experiência,

> *"esse processo, ele deixou marcas, inclusive no processo de ensino-aprendizagem, a questão da cidadania, que eu acho que tem que ser resgatada. Achamos que o Conselho Escolar ele limita ainda essa vontade da comunidade, mas que mesmo assim deve ser aproveitado, tentando ampliá-lo"* (Melo:2002:04).

Para Célia

> *"[...] o colegiado foi uma experiência interna da escola, foi um momento histórico, eu diria assim, revolucionário mesmo dentro da escola. Mas que, infelizmente, foi desmontado por alguns assessores [...] sem dúvida, o colegiado tinha muito mais autonomia, a cidadania era exercida, ele era muito mais deliberativo, muito mais avaliativo, e consultivo também, se aprendia muito. Ele era realmente um experiência autogestionária. Essa seria a palavra: experiência autogestionária"* (2002:02).

Será que esta coincide com a proposta da Secretaria de Educação Básica do Ceará que a escola passe a ser autogestionária? Podemos afirmar que sim, partindo do discurso da escola como ponto de partida, bem como com a divisão das responsabilidades para com a escola e a tendente exclusão do papel do Estado, principalmente no tocante ao financiamento da educação. Mas com relação a política pública este se mantém como *ditador*, no sentido de quem decide o que a escola deve implementar. Para justificar esse raciocínio a diretora da escola modelo ratifica avaliando a participação dentro da política de educação do Estado do Ceará relembraremos que o papel da Secretaria cito neste projeto é de indutor ao definir políticas educacionais, acrescentando-se ainda as funções de coordenar e avaliar (Ceará: Gestão Escolar:1996,10-11).

Mas voltando a discussão sobre a relação entre o CONSELHO ESCOLAR E O NÚCLEO GESTOR, há experiências em que há contrariedade e esta relação tem fomentado o CONFLITO.

Para Celina (Assessora da Seduc) a questão é com relação a definição dos papéis e explicita:

> *"Nós temos diversas reclamações, diversas denúncias de que a escola não está caminhando bem, que o Núcleo Gestor não aceita o Conselho, de que o Conselho é arbitrário com o Núcleo Gestor, de que o Conselho quer dominar o Núcleo Gestor... Então, são coisas ainda que precisam ser aperfeiçoadas e até esclarecidas"* (2002:05).

Isto tem se dado porque o papel do Núcleo Gestor não está bem definido, assim como o seu papel em relação ao Conselho Escolar. Quando o Conselho tem funções deliberativas, consultivas, normativas, o Núcleo Gestor também tem a função deliberativa. E é nesta lacuna que se coloca a questão *"Até que ponto vai a minha gerência, vamos dizer assim: 'Quem é que manda mais? É o Núcleo Gestor ou é o Conselho Escolar? Se o Conselho é o órgão representativo da comunidade?' "* (Celina:2002:05) (grifos nossos).

Para Celina *"[...] não é essa questão de quem é que está a frente, quem que é o maior, quem que é o menor. Mas é definir responsabilidades e competências, dentro de cada núcleo"* (2002:05). E complementa

> *"[...] na Austrália, quem comanda, quem gerencia a escola é o Conselho; o diretor, ele é vinculado ao Conselho Escolar. Então, a gente espera que um dia chegue nesse processo. É um sonho! A gente quer que a comunidade realmente assuma a escola! Que a comunidade exerça o seu papel de educador também daquelas crianças!"*

Mas de acordo com este projeto, o sentido de fomentar uma construção coletiva tem sido limitada. No nosso entendimento, a prática clientelista ainda está arraigada nas escolas cearenses, tanto pela questão cultural que é processo e portanto demanda tempo para que haja mudanças perceptíveis, como também por lacunas na política pública que perpetua este modelo. A identificação e re-interpretação destas LACUNAS é que dão fundamentação a nossa pesquisa e uma delas, que já foi identificada, é o processo em si de seleção do Núcleo Gestor (não passam pelo crivo da comunidade escolar – não são eleitos), bem como a manutenção como cargo comissionado que mantém o antigo sistema de subordinação ao negar a autonomia do cargo.

E Naspoline também reconhece que a participação no Conselho Escolar ainda está muito restrita a quando vem recurso para a escola, para que é que vai aplicar? Como ele cita: *"Nessa área é mais fácil ter a presença do Conselho. Mas isso é apenas um a parte pequena e o fundamental é o Conselho acompanhar de fato o*

processo pedagógico! O Conselho tem também uma caminhada geracional[74]*"* (2002:06).

Já a assessora da Seduc, Cely, (2002:08) afirma que o *"Conselho Escolar, ele é que vai garantir, ao longo da história, para o futuro, que isso* [a gestão democrática] *se concretize".* Isto porque reconhece que *"Esse caminho está em construção. Onde os dois interagem* [Conselho Escolar e Núcleo Gestor]*? Onde eles se complementam? Qual a competência de cada um?* (2002:08).

Concordamos com ambos que esta questão ainda está latente, no entanto, evidenciamos alguns ENTRAVES LEGAIS E DE ORDEM POLÍTICA, entre os quais indicaremos a tendência que acreditamos ser mais democrático este caminhar.

Tomando o depoimento dos entrevistados, percebemos que:

> *" [...] é preciso criar mecanismos que superem ainda a centralização, a partir do Núcleo Gestor. Então, as coordenações de áreas, os conselheiros escolares, a participação maior da sociedade civil dentro da escola, na perspectiva de não sustentar a escola no seu aspecto financeiro, mas dotar a escola de possibilidades, de discussões e debates internos da pedagogia, das questões políticas, da questão da cultura, da violência. Vários temas podem ser abordados dentro da escola. E para isso, a escola precisa ter uma gestão em que a comunidade venha participar. Mas para ela participar é preciso que hajam espaços concretos de decisões! E eu acho que é isso que está faltando nesse processo; é o poder de decisão da comunidade e criar um instrumento em que efetivamente essa decisão possa ser implementada!"* (Melo:2002,06)(grifos nossos).

E para tanto continua sinalizando:

> *"[...] é um processo que precisamos fazer uma retomada dessa discussão, do processo de gestão democrática, em que a escola realmente possa ser ativa, que dentro da escola exista um poder acima da direção, acima dos grêmios e que esse poder, esse colegiado, esse Conselho Escolar (ou o nome que se queira dar), ele tenha principalmente a representatividade, a qualificação e a permanência dos componentes nesse processo. E passando principalmente pela discussão das constituições, dos regimentos escolares. Sabendo que a escola tem a autonomia de definir o processo de avaliação, a questão pedagógica, a inserção dentro da comunidade, a questão da discussão com as universidades"* (Melo:2002,06)(grifos nossos).

Esta fala sintetiza as discussões acima enfatizando as questões tempo, debates diversos, permanência dos componentes (autonomia), qualificação, ..., como

[74] Segundo Naspoline *"[...] lá na Nova Zelândia o Conselho Escolar, ele tem um poder muito grande: admite professor, admite professora, admite diretor, admite diretora, ele praticamente administra a escola, recebe recurso do Estado e eu queria saber como é que era. Fui lá ver como é que era! Tive uma reunião muito interessante com o Conselho Escolar de Escola Pública. E no final da reunião, eu quis saber qual era o nível de formação escolar deles: 85% é nível superior, os pais de escola pública! Eu não levantei o dado completo no Ceará, mas levantei Cariri, Iguatu e Fortaleza, o mesmo percentual (85, 86%) dos pais da 8ª série não concluíram a 8ª série (pais de alunos da 8ª série)! Ou seja, o aluno da 8ª série, em média, tem muito mais escolaridade do que os próprios pais!"* (2002:06)

também que a direção da escola deve ser um órgão executor das diretrizes que a comunidade escolar, na sua ampla representatividade deliberar.

E neste mesmo sentido, Fonseca, integrante do colegiado do SINDIUTE, avalia e propõe:

> *"[...] O mais importante é justamente a comunidade ter o poder de decisão sobre todas as questões. A Assembléia Geral da comunidade escolar deve ser o órgão máximo de deliberação, porque a gente acha que o conselho também não resolve isso, ele termina sendo um elemento de representação que termina se distanciando mesmo do segmento.*
>
> *Então, a gente* [SINDIUTE] *está muito convencido disso, que a possibilidade de uma verdadeira democratização da escola é a participação organizada e direta da comunidade escolar, na sua totalidade, no estudo, na escola e na educação como um todo!"* (2002:03) (grifos nossos).

Concordamos com ambas as posições, e sintetizamos que deve-se manter a estrutura do Conselho Escolar, órgão que deve estar capacitado e articulado diretamente com o Núcleo Gestor, que por sua vez, deve ser um órgão executivo da escola tendo como atribuição encaminhar as decisões tomadas nas Assembléias. Ou seja, mesmo considerando que a estruturação dos Conselhos Escolares seja processo, ele não deixa de ser limitado quanto a representação.

Portanto, neste modelo se contradiz o discurso do Estado que cita *a participação efetiva*, enquanto que apenas poucos pares o compõem sem tratar da superficialidade durante sua atuação.

Deste modo, é fundamental que se institua como órgão máximo deliberativo da escola a Assembléia Geral, com ampla representatividade. Esta representação deve se dar de forma direta, onde todos devem ser convidados a participar e estes devem ter liberdade para expressar seu pensamento através dos debates e quando não houver consenso ir para votação. Consideramos nesta proposta o papel da Núcleo Gestor como coordenador deste processo e principalmente no fomento da participação ativa de todos.

Neste sentido, a escola passa a ser fomentadora do debate e consequentemente do conflito que é inerente as relações humanas e é sua responsabilidade, tanto pedagógica quanto social, coordenar este processo não dissimulando os conflitos ou falsificando consensos, mas através do diálogo com a comunidade escolar, o entorno, a sociedade como um todo e o governo construindo um outro sistema, e portanto de relações democráticas intra e extra-escolares.

Assim, o processo de recentralização conforme denunciado acima seria revisto processualmente a partir do momento em que as funções se inverteriam, pois a

percepção supra citada se contrapõe a idéia de que o núcleo é que vai gerir a escola e a comunidade, tanto que ela [a escola / núcleo gestor] deve fomentar as condições para que a própria comunidade possa gerir a si mesma, assim como acompanhar diretamente escola. Isto porque como Gadotti assinala *"A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade"* (2000:35) e como a professora Célia (2002:02) identificou, esta seria uma *experiência autogestionária* no seu aspecto sócio-político-pedagógico, tendo o Estado como financiador e consultor da educação pública.

"[...] um assunto polêmico e de aprofundamento [...]".
"Agora, eu particularmente, tenho dúvida sobre isso [...]"
(Fonseca:2002,03-04)

Concordamos com a sindicalista sobre a complexidade ao abordar a discussão sobre o SISTEMA DE VOTACÃO (Item 06 do Quadro X Anexo I) e mais especificamente a mudança e opção feita pelo Governo do Estado com relação ao modelo antes paritário e desde 1998 universal.

Primeiro, gostaríamos de explicitar o jogo de palavras que vem sendo construído pelo governo do Estado do Ceará para legitimar sua opção na mudança entre o sistema paritário e o universal. Ou seja, quem lê estas definições descritas pelo Estado e não conhece a diferença aritmética na contabilização dos votos, supõe uma diferença quanto a abrangência do modelo instituído.

Percebemos isto no discurso da diretora da escola modelo que afirma que voto é cidadania e o voto *"paritário pode ser tendencioso, o <u>universal, ele vai dar oportunidade para que todos exerçam a cidadania</u>"* (Cecília:2002,02) (grifos nossos). Ratificando assim, a idéia de que no modelo paritário a participação seria limitada, como se não abrangesse todos os segmentos.

Baseando-se na proposta de Thompson entre algumas estratégias típicas de construção simbólica, o governo do Estado utilizou-se da nominalização ao concentrar atenção do ouvinte na universalidade, na participação e no exercício de cidadania, bem como produz uma fragmentação entre as propostas formalizando o expurgo do outro que seria o sistema paritário de votação, que a partir de 1998 passou a ser visto como limitado e contra o qual os indivíduos foram chamados a resistir coletivamente.

Sentimos, então, a necessidade de apresentar os modelos e para tanto constituímos uma exemplificação utópica com a Escola Ideal esboçada no Quadro XI

Anexo I objetivando dar ao leitor uma visualização concreta das diferenças, de algumas questões que giram em torno delas e dos interesses.

Como se pode observar no Quadro XI Então, numa escola de 2000 alunos tem-se um universo de votantes de 4.150 eleitores, sendo 4000 a soma dos alunos com os pais e 150 a soma dos funcionários e professores, que eqüivale cerca de 26 vezes menos que a primeira soma.

Uma primeira característica a se citar é que neste pleito eleitoral, por se tratar de uma relação na unidade escolar pode-se determinar os segmentos que participam, ou seja, a composição do colégio eleitoral e portanto se ter uma visualização concreta do número de representantes de cada segmento. É isto que dá a condição de se ter uma relação por segmento, contraria a eleição partidária onde os segmentos são os mais diversos possíveis e onde qualquer tentativa de classificação pode induzir a discriminação como ocorria com relação as mulheres.

A partir desta classificação por segmento o MODELO PARITÁRIO identifica a disparidade numérica entre os segmentos e propõe a sua proporcionalidade através da média aritmética entre os segmentos pais e alunos representando 50% do colégio eleitoral, e professores e funcionários representando os outros 50 % e a soma delas traria o resultado de cada candidato eleição.

Entre as falas do entrevistados percebemos uma preocupação muito grande em que o voto, independente do segmento, tenha o mesmo peso, o mesmo valor. Esta discussão parte da questão que, respeitando a proporcionalidade, como o segmento menor é o dos professores e funcionários o seu voto chega a eqüivaler a quinze votos de alunos e/ou pais. Ou seja, para cada voto de um professor seria necessário, em média, quinze votos de alunos e/ou pais.

Segundo o nosso ponto de vista, para o voto ter o mesmo valor ele deveria respeitar esta proporcionalidade e não negá-la. Em outras palavras, para eles terem pesos iguais o processo deveria ser paritário – nesta dita *universalidade* os pais e os alunos, por representarem cerca de 74 % dos eleitores dentro da escola, são os que definem o processo, e em contrapartida debilita totalmente a participação dos professores e funcionários.

Naspoline(2002) cita que houve um debate propondo a proporcionalidade em 60% professores e funcionários e 40% pais e alunos. E desta maneira os professores decidiriam o processo eleitoral. No entanto, mesmo tendo a lei de 1995 estabelecido a proporcionalidade em 50%, houve questionamentos que incidiam sobre

o corporativismo entre professores. Considerando que neste modelo, quando *"[...] os professores se organizam e praticamente elegem o diretor!"* (Naspoline:2002:07). E Celina (2002:04) adverte que diretor podia

> *"[...] pensar assim: 'Eu vou ter que dar maiores condições aos professores (que é o segmento mais próximo dele, assim em termos de gerência) e ao aluno. Eu não vou ter que trabalhar mais pessoalmente com relação à eleição, a ser mais aberto, ser mais livre no sistema de contas, essas coisas que acontecem dentro da escola'. Eu poderia, nessa eleição estar colocando a minha preferência num determinado segmento, como professor e servidor, onde eu teria um maior número de votos".*

Ou seja, o diretor podia desenvolver políticas clientelistas com professores como o abono de faltas, a não exigência do cumprimento da carga horária, ...

Então, a partir de 1998 e novamente em 2001 quem *elege o diretor de Escola Pública é a família*. Isto porque o sistema proporcional do modelo paritário foi abolido e os votos passaram a ser contabilizados numa soma numérica direta. Em outras palavras, como o segmento pai e aluno representam a maioria dos eleitores são eles que decidem o processo em si.

Mas esta reformulação na política do processo de escolha dos diretores de escola pública também atende a uma necessidade / interesse do projeto político deste governo que com o voto universal a comunidade assume, mais uma vez, a responsabilidade com a educação – escola pública.

"A democracia é o voto UNIVERSAL" (Nasoline:2002,07) e no atual sistema de votação das eleições partidárias o voto é universal. Para Cely, assessora da Seduc, *"com o voto universal, eu acho que a gente respira muito mais Democracia na eleição!"* (2002:06) e justifica porque você garante mais participação, *"o nível de participação aumentou violentamente quando você garantiu o voto universal"* (2002:06).

Numericamente, no primeiro processo em 1995 votaram um total de 870.388 eleitores em todo o Estado do Ceará, enquanto que no processo do ano de 1998 foram apenas 263.802 e recentemente em 2001 contabilizou-se 519.473 (dados referentes ao primeiro turno). Ver Gráfico IV Anexo II.

Então, como podemos perceber a participação a partir do voto não aumentou violentamente, mas caiu bruscamente em 1998. E contradizendo o discurso da Seduc, os números comprovam que a dita *"universalidade"* não ampliou a participação, como ratifica o jornal O POVO(21/12/1998:10A) *"O voto foi direto e universal, mas o número de eleitores foi menor que o estimado pela Seduc"*. Quanto maior o número de escolas envolvidas neste processo, menor foi a participação dos

eleitores, ou seja em 1995 participaram 621 escolas, em 1998 foram 716 escolas e em 2001 totalizam 630.

No processo de 2001 a estimativa era de mais de 850 mil eleitores (O POVO:04/12/2001,07) e este índice coadunava-se também com a expectativa do voto na urna eletrônica. Segundo a previsão da Seduc para o TRE (Tribunal Regional Eleitoral) o número de eleitores seria de 851.871, mas só foram cadastrados 684.582 e destes votaram 519.473 eleitores.

De acordo com estes números entre a expectativa e número de votantes teve uma quebra de 39%, e se comparando os votantes de 2001 com os do primeiro processo em 1995 a quebra foi 40%.

Mas mesmo assim o Informe Publicitário do Governo do Estado do Ceará publicado em 02/01/2002 (05) traz na manchete *"Ceará consolida processo de gestão democrática na escola pública"* e para legitimar este discurso cita *"Participação de quase meio milhão de pessoas"* e ainda complementa afirmando que *"Com o voto, o Ceará mais próximo da educação de qualidade para todos"* (Idem).

Por outro lado, este mesmo informe traz números que chocam com os acima citados pois apresentam a participação de 699 escolas, donde se inscreveram 674.675 eleitores e votaram apenas 487.481. Ou seja, números inferiores aos analisados, mas que correspondem com a manchete do texto.

Num outro momento o governo conceitua *"trata-se da maior eleição não oficial do país"* e mesmo que contradizendo os números de votantes na sua relação entre si nos processos já vivenciados, ele cita mais esta assertiva tratando do número de urnas eletrônicas a serem utilizadas e do percentual de escolas envolvidas.

Relembrando os modos de operação da ideologia, percebemos que o Estado tem se apropriado de elementos que não estão diretamente relacionados ao processo, ou que não representam a categoria publicizada para dissimular o real. Ou seja, ele tem se utilizado da estratégia típica do deslocamento para construção simbólica da participação em seu governo. O ideal de avanço e de grandeza perpassam seu discurso como se fossem sinônimos de modernidade e participação. E se tomando como comparativo o processo de 1998, 2001 foi um avanço, pois a participação do eleitorado praticamente duplicou. Enfim, o Estado mantém uma visão parcial deste processo para assinalar sucesso, em decorrência do fracasso que os números revelam quanto a participação através do voto.

Tratando da abstenção de 1998 em quase 40%, ela pode advir também da data estipulada no cronograma, 20 de dezembro, sendo este um período de férias. Em 2001 a abstenção foi cerca de 24% e o percentual de votos nulos foi o menor de 2,17%.

Mesmo considerando o ato de votar uma expressão pontual dentro de uma construção coletiva e processual, entretanto não menos expressiva, nos apropriamos deles para uma (re)interpretação.

Desta forma, ele nos deram subsídios para, mesmo que preliminarmente, perceber que o voto *universal* não ampliou a participação, se tomando esta como ou a partir do voto.

Por outro lado, uma outra informação tão ou mais importante ainda é com relação a legitimidade deste processo que pode ser questionada se equiparada a participação desproporcional nos pleitos que se seguiram. O processo, por ser mesmo processo se subentenderia que quanto mais vivido maior seria a mobilização, e portanto a participação. Entretanto, neste projeto têm-se mantido declives após primeiro processo que pode-se relacionar com inúmeros fatores desde intraescolares, como também sociais.

Sabe-se que o atual sistema de representatividade não só nacional, mas mundial perpassa por uma crise que influi diretamente neste processo. Mas há que se citar também que os fatores / lacunas que já foram evidenciadas também colocam em cheque a credibilidade e o real objetivo do governo do Estado do Ceará estar implementando tal política.

E mesmo em declive, algumas dúvidas com relação a esta participação emergem neste momento de reflexão. Isto porque ela pode ter sido fomentada por diversos fatores como também nas suas relações entre si.

Um deles pode ser identificado como o marketing que se tem feito (ver próximo capítulo); outro pode ser atendendo a uma necessidade legal que para dar mais legitimidade ao processo a partir do decreto de 2001 estipulou uma participação mínima de pais no processo. Atendendo a esta necessidade alguns diretores, que até então não ultrapassavam os muros da escola, passaram a fazer visitas sistemáticas aos pais (pelo menos durante o credenciamento e próximo às eleições) e colocaram as eleições, bem como outras questões em discussão. Um outro fator é a própria sistematicidade do processo que já está na sua terceira eleição e isto também deve incentivar a participação.

Neste embate achamos conveniente construir mais um Gráfico V Anexo II tomando a relação entre o número de votantes no primeiro turno no Ceará e em Fortaleza.

E é a partir deste Gráfico que pudemos mesmo perceber que a participação neste processo na capital Fortaleza tem deixado muito a desejar. No primeiro pleito a participação na capital representou 76,45% dos votantes, enquanto que nos processos seguintes corresponderam, respectivamente, 27% e 22%. Os fatores que predeterminaram esses números não foram identificados até o momento.

Isto representa o que teoricamente se denominou como *patologia da participação*, pois o este modelo democrático têm apresentado falhas, em vários sentidos, como na restrição a participação apenas às eleições para representantes, sendo excluídos do processo de formulação, debate e promulgação das normas que regem a si, a escola e a toda a sociedade.

Deste modo, os cidadãos se sentem cada vez menos representados dando origem, em parte, a *'patologia da representação'* que revela que o sistema da representação vive um processo de crise de legitimidade, que se expressa na abstenção eleitoral, na apatia e na não participação político-social.

Mas mesmo contrariando os números, temos que reconhecer que ampliou-se o debate devido a periodicidade das eleições, de algumas determinações já expostas, entre outras, que se transformaram num elemento incentivador da disputa e do debate.

Por outro lado, a estipulação da participação mínima pode também fomentar práticas clientelistas através do fornecimento de cestas básicas, das trocas eleitoreiras, dos acordos, dos favores, entre outros. E como denúncia Fonseca (2002:04) *"O fato de não ter um processo de consciência crítica realmente por parte dos alunos, da comunidade, muitas vezes se elege um diretor porque ele toma determinadas atitudes que agrada a esse ou aquele segmento".*

Isto ocorre porque foi importante avançar para o voto universal, mas conforme cita Silva *"os segmentos vão ter que se organizar no sentido de abrir o debate [...]"*(2002:04). Mas o que ocorreu é que o modelo de votação mudou, mas os segmentos não se organizaram.

Esta não organização se dá pela contínua desarticulação dos educadores e da sociedade através de estratégias da Secretaria da Educação e do Governo do Estado, algumas já identificadas como pela construção de políticas centralizadas, e por

fazer do Conselho Escolar um mero espectador / legitimador das ações do Núcleo Gestor.

Um outro debate menor mas que merece ênfase, é com relação aos funcionários que têm direito ao voto, mas que atualmente alguns prestam serviços dentro da escola, ou seja, são terceirizados e portanto também não têm autonomia e consequentemente liberdade ao manterem-se subordinados a empresa contratada pelo governo, quando não são voluntários.

Pode-se resumir, então, que o colégio eleitoral não mudou, o que mudou foi a contabilização dos votos, entre a média aritmética e a soma direta. Em outras palavras, o sistema paritário também é universal quanto a abrangência dos eleitores, a diferença se dá na soma dos votos, ou seja, na contabilização dos votos.

Como podemos perceber nesta Escola Ideal, assim como podemos inferir que em todas as outras escolas porque mantêm uma certa proporcionalidade quanto ao seu quadro institucional, quem define a eleição num sistema dito *universal* é o segmento aluno e pai representando a maioria.

É interessante lembrar nesta discussão que mesmo tendo sido alterada a proposta da proporcionalidade no processo eleitoral da escolha dos dirigentes escolares tem sido mantido este modelo na composição dos Conselhos destas mesmas escolas e portanto respeitado as *supostas decisões* a serem tomadas por eles na sua paridade.

Dentro desta discussão, mais uma vez reafirmanos a dificuldade de nos posicionarmos. Diante mão, ao iniciar este debate tínhamos a convicção de que o modelo paritário contemplava as necessidades e carências do sistema no qual estamos inseridos, digo de alta desigualdade social e portanto política. Entretanto, após as discussões com os entrevistados percebi, como Cely ratifica que *"não tenho nenhuma dúvida de que é melhor errar pelo universal, do que acertar pelo paritário"* (Assessora da Seduc:2002,06).

Passamos a considerar esta máxima porque, primeiro esta mudança tem aumentado o debate, por vezes através de práticas clientelistas, mas tem ampliado o debate e este é um ponto positivo. Através desta mudança o governo investiu na sua publicização, então, hoje é mais família na escola mesmo que a participação não seja consciente e crítica. E como reflete Paulo Freire *"Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir". "É decidindo que se aprende a decidir".*

Por outro lado, percebemos que a Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará vem através desta política implementando sistematicamente o projeto político do(s) governo(s) em discursar democracia, mas negar a autonomia para que a mesma se efetive. Ela tem trabalhado continuamente na promoção da desarticulação dos educadores para que fragmentalizados o governo possa instituir e legitimar sua lógica no setor educacional, assim como na construção de um processo legítimo e democrático através da *universalidade* a transferência para a comunidade da responsabilidade com a gerência da escola pública, e consequentemente com o sucesso escolar.

Tratando ainda sobre o sistema de votação, mas agora sobre a FACULDADE DE VOTAR, mesmo sem uma discussão mais profunda com os entrevistados, como também sem ter sido citado como tema em definição defendemos que o voto passe a ser OBRIGATÓRIO para toda a comunidade escolar.

Isto porque como considera este projeto político através do voto se exercita a cidadania, todos devem ser incitados a votar e porque não induzir isto legalmente. Se o debate deve ser fomentado na prática democrática seria bem mais interessante se todos participassem do processo obrigatoriamente, e consequentemente o debate se ampliaria e ultrapassaria os muros da escola. Outro ponto sobre o qual esta política iria incidir é na prática clientelista de compra de votos.

Neste último pleito eleitoral o Tribunal Regional Eleitoral não só deu o suporte técnico, como também disponibilizou URNAS ELETRÔNICAS que deram uma maior transparência e credibilidade ao processo, assim como também a representação de modernidade e avanço(ver próximo capítulo). Há que se citar também que com a urna eletrônica cada candidato teve seu nome e foto apresentados no painel.

Com relação ao COLÉGIO ELEITORAL, há quem discuta sobre a idade mínima do aluno votante. No entanto, gostaríamos de assinalar que primeiro concordamos com o que esta disposto na legislação, mas evidenciamos apenas um questionamento na interpretação da legislação que a partir do processo de 1998 cita no artigo 4º Inciso II *"[...] com direito a um único voto por família, independentemente do número de filhos matriculados na escola"*. Numa interpretação mais acurada, se vota um responsável e seu(s) filho(s) que estão matriculados na escola, então não é um voto por família, mas um voto por responsável legal independente do número de filhos matriculados.

E ainda nesta discussão, reconhecemos a importância do representante da comunidade em participar do processo, mas poderíamos também propor porque não os responsáveis, pai e mãe, participam do processo. Bem como incluir a participação de toda a comunidade residente no entorno da escola que influência a escola e é influenciada diretamente por ela.

Estas propostas ampliariam a discussão tanto intra como extra escolar, e as condições técnicas como os limitrófes poderiam ser identificados pelos CREDE's e comissão escolar. Em outras palavras, os moradores teriam direito a participar do processo desde que comprovada residência e, ou, vínculo com a escola.

Um outro item que identificamos importante para esta análise é com relação ao PROCESSO E O PERÍODO DE CREDENCIAMENTO (Item 12 Quadro X Anexo I). Cientes de que na experiência do município de Fortaleza não há necessidade de credenciamento, pois a comissão eleitoral prepara todas as listas para a votação, em nível estadual no primeiro processo todos tinham que se cadastrar para participar do processo, ou seja, ter direito a votar. Já no segundo houve um aumento no limite para este cadastramento de oito dias para apenas três dias antes da eleição e no último pleito apenas o pai, ou mãe ou responsável necessitavam se cadastrar.

Acreditamos ser importante se manter o credenciamento, pelo menos dos pais, para que possa ser fomentado o debate entre eles, principalmente porque não estão diariamente diretamente vinculados a escola e portanto podem ser excluídos dos debates.

Neste último processo, mesmo mantendo o voto facultativo, se institucionalizou via decreto do governador a participação mínima que pudesse dar legitimidade a este processo (ver Quadro X Anexo I Item 06 nota de rodapé 10). Sendo assim, o que se pode perceber é uma preocupação do Estado em tornar este processo legítimo.

"O Retrocesso Dos Retrocessos".

Assim sintetiza a sindicalista Fonseca(2002) o processo de gestão democrática das escolas públicas estaduais cearense a partir da sua reflexão frente a discussão sobre a RECONDUÇÃO ao cargo de diretor.

Como se pode perceber no item 10 do Quadro X Anexo I em 1995 o diretor podia concorrer e ser reconduzido ao cargo outras vezes, desde que atendido os pré-

requisitos e ao processo em si. Já em 1998 a Lei estabelece no seu artigo 7º *"O candidato indicado pela comunidade escolar será nomeado para o cargo em comissão de Diretor, pelo Governador do Estado, para um período de 3(três) anos, permitida a recondução consecutiva e duas alternadas [...]"* (grifos nossos). E complementa citando no seu artigo 12º que *"As limitações, quanto a recondução, previstas no Art. 7º desta Lei, aplicam-se aos Diretores escolhidos com base na Lei n.º 12.442, de 8 de maio de 1995"*. E no artigo 14º conclui *"Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Lei n.º 12.442, de 8 de maio de 1995"*.

Mas este debate sobre a reeleição consecutiva atende aos interesses dos diretores, ora pela valor da gratificação, ora pela manutenção do status quo / poder, como também pela inserção do valor da gratificação no seu salário base[75] através do direito adquirido.

Nesta luta os diretores em exercício foram em busca do Sindicato APEOC, e o mesmo se colocou a disposição da classe fazendo uma análise jurídica na Legislação.

Conscientes da polêmica em torno dessa questão, o Sindicato APEOC preferiu não entrar no mérito quanto ao direito ou não a recondução, mas identificou uma inconstitucionalidade na Lei e solicitou uma Audiência Pública junto a Assembléia Legislativa.

A inconstitucionalidade no Art. 20º do Decreto n.º 26.364 de 03 de setembro de 2001 do governador se fundamentava na jurisprudência de que nenhuma lei pode retroagir para prejudicar, e neste caso os diretores em exercício se sentiam prejudicados por não poderem concorrer novamente ao cargo.

Considerando que todas as Leis só entram em vigor a partir da data de sua publicação e a que estipula e revoga o processo de 1995 foi publicada apenas em1998, esta mensagem foi discutida na Assembléia Legislativa.

Acatando a jurisprudência e cientes das implicações políticas a casa considerou a inconstitucionalidade deste artigo na Lei n.º 13.166 de 29 de novembro de 2001, mas cabia ao governador sancionar ou não. Ou seja, ele podia vetar esse artigo.

Mas como este ano antecedia um pleito eleitoral e tanto o Secretario da Educação como o governador do Estado seriam candidatos, eles preferiram não se

[75] A Lei n.º 12.913/99 revogou a Lei n.º 11.847/86 que concedia o direito à incorporação de gratificações no salário desde que atendido os requisitos definidos.

indispor com os mesmos e postergaram o processo de mudança que haveria com o limite a recondução.

Acatando esta resolução percebemos que o Estado negou a democracia, pois sem a alternância no poder a democracia perde a sua essência. E como o próprio Estado considerou antes a necessidade de se formar novas lideranças, esta exegese traduz claramente as limitações não só nas práticas autoritárias dos diretores dentro da escola, mas de um posicionamento do próprio Estado não democratizante.

Mas procurando fazer um paralelo entre o que a legislação dispõe e como ocorreu este processo de eleição e reeleição de diretores escolares elaboramos o Gráfico VI Anexo II que apresenta um levantamento apenas da capital do Ceará (Fortaleza) entre os processos e os diretores novos e reeleitos. Há no entanto, que se citar, que se considerou novos os diretores que passaram a gerir a escola pela primeira vez, mesmo tendo sido já diretor de outra escola e reeleitos aqueles que se encontravam concorrendo à terceira eleição, e que portanto, podiam estar no cargo desde *sempre*[76].

E a partir deste quadro percebemos que, mesmo tendo sido revogado o dispositivo legal que limitava a recondução dos diretores no processo de 2001, apenas 49 foram reconduzidos ao cargo, o que representa 26% do total de diretores eleitos.

Fazendo também um paralelo entre os diretores eleitos e reeleitos a partir do número de escolas que participaram no processo, na primeira de eleição dos diretores escolares a renovação representou 33%, tendo aumentado progressivamente em 1998 representando 36%, mas foi em 2001 que este número chegou a 74%.

Deste modo, podemos afirmar que o processo por si mesmo tem se moralizado. Ou seja, a recondução ao cargo consecutiva tem sido limitada pela opção dos eleitores.

Entretanto, no processo eleitoral de 1995 houveram 09 escolas que não concluíram o processo eleitoral dos seus diretores e em 1998 este número subiu para 34. Os motivos que inviabilizaram estes processos são diversos, desde não ter candidato inscrito ou aprovado na 1ª Etapa, a impetração de liminares que suspendessem os processos, a eleição não tenha alcançado o quorum necessário para considerar legítima a eleição, por irregularidades como fraude eleitoral, entre outros. Mas no caso específico da eleição de 1998 o percentual das escolas em que o

[76] Considerando *sempre* desde antes da institucionalização do processo de escolha direta dos siretores escolares.

processo não foi concluído regularmente excedeu a marca dos 17%, e este fato também decorre limitação com relação ao cronograma que já fora citado.

Após este diálogo entre alguns elementos que particularizam este processo dentro do projeto de gestão colegiada percebemos inúmeras contribuições que este projeto garantiu direta ou indiretamente na promoção democratização da escola pública, assim como também evidenciamos algumas lacunas que ainda persistem aproveitando o momento para refletir sempre que possível em formas complementares que pudessem inibi-las.

Concluímos, então, aqui a primeira parte desta pesquisa com a re-interpretação do discurso oficial sobre a gestão democrática nas escolas do Ceará que teve como fonte principal para análise os documentos legais, mas também tomando como informações complementares as falas dos entrevistados, outros documentos, os jornais impressos locais, ... E agora partimos para a análise do discurso nos documentos impressos de informação e divulgação do projeto de gestão colegiada implementado pelo Estado do Ceará.

III.III INTERPRETANDO A MÍDIAL OFICIAL

Análise do Discurso nos Impressos de Informação e Divulgação dos Processos de Escolha dos Dirigentes Escolares e Formação dos Conselhos Escolares

Sendo o objeto em estudo o processo de democratização da educação básica no Ceará através da política de gestão colegiada que em suas ações concretas e viáveis estabeleceu a eleição de diretores das escolas públicas e formação do Conselho Escolar, de onde procuramos apreender o conceito de democracia, representação e participação defendido pelo partido governista PSDB, a forma como esta política têm tomado visibilidade tanto para a comunidade escolar como para toda a sociedade em documentos informativos faz-se também importante (re)interpretar.

Tomamos, então, o discurso impresso, bem como a disposição do mesmo e a sua interação entre os elementos (formas simbólicas) falas, imagens, fundamentados na proposta metodológica de Thompson (2001).

O caminho a percorrer buscará através da ordem cronológica dos documentos / processos perceber as singularidades e disparidades no(s) discurso(s) e

entre a nossa re-interpretação acerca das categorias e como elas estão dispostas nos impressos de divulgação e informação do projeto em estudo.

Os processos eleitorais para diretores ocorreram em 1995/1998/2001 e a estruturação dos Conselhos Escolares em 1996. Mas todos estes apresentam marcadores em comum como a impressão de um Folder contendo a apresentação e informações gerais sobre os processos[77] acompanhado de uma cartilha, que tem variado seu conteúdo (Quadro XII Anexo I). Entretanto, eles se singularizam com relação ao que está disposto neles: o discurso.

No primeiro processo eleitoral (1995) institucionalizado pela Secretaria de Educação Básica do Ceará, ao contrário da representação do projeto da Escola como Ponto de Partida com um rio repleto de braços no impresso *Todos pela Educação de Qualidade para Todos* (95-98), a simbologia expressa no folder e na cartilha não apresentam, até o momento, significação nenhuma. Losangos e retângulos impressos sob as cores do slogan do Governo *Avançando nas Mudanças* num papel branco e os títulos *"ELEIÇÕES DIRETAS PARA DIRETORES. A ESCOLA COMO PONTO DE PARTIDA"*. Contudo, o seu conteúdo interno é riquíssimo em informação, que expressa a ideologia.

No texto de apresentação do FOLDER(1995), intitulado *Educação em Mudança,* explicita-se o que este processo representa *"um grande avanço na mudança política educacional do Estado"* que tem relação direta com a proposta do governo em *Mudanças*.

Tanto que se faz necessário transcrever parte deste texto, que será fonte de re-interpretação:

> *"[...] Dentro da proposta 'Todos pela educação de qualidade para todos', a eleição direta para diretores é momento importante, no qual a sociedade deve envolver-se de maneira ativa.*
> *A escola passa a ser, de fato, o ponto de partida do processo educativo e a participação da comunidade o centro do processo de educação de todos os cearenses.*
> *Há entre nós, a compreensão de que não há escola boa com direção ruim, da mesma forma que não há escola ruim com direção boa.*
> *O diretor faz a diferença significativa nos rumos da escola. [...]*
> *Esse primeiro passo é o ponto de partida para o Ceará avançar ainda mais nas mudanças na área de Educação.*
> *Temos a convicção de que só se educa para a democracia, educando pela democracia.*
>
> *Naspoline"* (grifos nossos).

[77] Faz-se importante aqui relembrar que a experiência da eleição da eleição direta para diretores escolares se divide em dois momentos: a 1ª Etapa que consiste numa prova de capacidade técnica e títulos e a 2ª que é o processo eleitoral em si.

É notório os avanços que esta política incidiu sobre a educação e, principalmente, sobre as novas relações a que se propõe[78]. Mas ao tomar a *escola como ponto de partida do processo educativo* ela se contradiz com a atividade de gerir e avaliar políticas públicas que se restringe ao âmbito do Estado / SEDUC, bem como a própria implementação deste projeto através da sua institucionalização pela secretaria e CREDE's. Por outro lado, a centralidade em torno da escola se tornou explicita, como já vimos, mas complementaremos a seguir.

No trecho acerca da *PARTICIPAÇÃO da comunidade [passa a ser] o centro do processo de educação de todos os cearenses*, denota-se uma eternalização, onde a expressão do voto neste processo eleitoral representa a participação no processo educativo. Algo factual se eterniza através do discurso. Participação e processo educativo são duas máximas, descritas e redescritas de modo a despertar uma ligação positiva e cotidianas (grifos nossos).

A ênfase dada ao papel da sociedade que deve participar de *maneira ativa* neste momento importante de pleito eleitoral, não explicita a compreensão de que a eleição é um espaço para sensibilizar as pessoas para a importância da sua participação, bem como do seu poder em participar de outras decisões, conscientizando-as através da construção de outros espaços concretos de discussões que deveriam postergar-se a este momento.

No entanto, nestes liames expostos ela é vista pelo Estado como ponto culminante, como suficiente e acabada. Percebemos que mesmo inserido num projeto maior, como o supra citado (*Todos pela Educação de ...*), o discurso da participação se faz de forma pontual. Para nós é através desta política, entre outras práticas, como a criação posterior dos Conselhos Escolares que ela (participação) se efetiva e não apenas num ato.

O slogan utilizado por Tasso Jereissate na, então recente eleição para o Governo do Estado do Ceará *Avançando nas mudanças* se reproduziu no último trecho ao citar que esta política representava o primeiro passo para *o Ceará avançar ainda mais nas mudanças na área de educação*. Analisando a construção deste trecho, observamos uma cadeia de raciocínio que legitima tanto o governo *Avançando nas Mudanças*, como a nova política proposta e até mesmo, o continuísmo desta linha política com a expressão *ainda mais*.

[78] Não pretendemos aqui, fazer um julgamento valorativo bom ou ruim – melhor ou pior, mas analisar a simbiose que compôs este processo e como ele foi legitimado.

O restante dos textos expressos no folder são estritamente de caráter informativo, seguindo os dispositivos legais que já foram supra citados.

A CARTILHA (1995) impressa neste processo eleitoral apresenta como título *A ESCOLA COMO PONTO DE PARTIDA PARA A CIDADANIA: PROCEDIMENTOS*.

A escola passa a ser considerada como o ponto de partida, o foco e o norteador, bem como o espaço para a construção da cidadania. Isto porque é na escola que as crianças se socializam, e portanto começam a se situar numa sociedade de cidadãos, bem como a participar desta enquanto cidadã. Entretanto, este projeto que tem como objetivo construir a escola como ponto de partida para a cidadania foi instituído pelo governo para que as escolas o implementassem. Decorrente desta acepção, faz-se necessário denotar que tipo de cidadania este Estado pretende promover e que portanto esta transcrito no seu material que esta sendo analisado.

Mas este documento se limita a explicitar os procedimentos, como traz no subtítulo, necessários para a efetivação do processo, tais como estrutura para a formação da Comissão Escolar, plano de trabalho da mesma, apresenta os documentos que devem ser utilizados no dia da eleição, bem como o preenchimento, entre outras informações.

Talvez, por ser este o primeiro processo eleitoral fez-se necessário constar na cartilha todos os procedimentos de uma eleição, como o Secretario cita na sua apresentação: *"Esta cartilha contém informações básicas para o desenvolvimento da segunda etapa do Processo de Escolha dos Diretores das Escolas Públicas..."* (01).

E traz na apresentação também um convite:

> *"Convido a comunidade educativa (alunos, pais / responsáveis, professores e funcionários) a participar efetivamente deste processo portador de futuro melhor para a criança cearense.*
> *Conclamo, especialmente, os membros das Comissões Eleitorais (Estadual, Municipal e Escolar) a se empenharem, para garantir que este processo se realize, de acordo com o espírito que foi concebido.*
> *Só se educa para a democracia, educando-se pela democracia"* (01).

Futuro melhor para toda a sociedade que há mais de 500 anos vive sob um sistema centralizador e tem, a partir desta iniciativa, a possibilidade de aprender / apreender um novo sistema vida onde o homem deveria passar a ser o sujeito de sua própria história.

O espírito em que foi concebido este projeto pode ser expressado na máxima *"Só se educa para a democracia, educando pela democracia"* que é extremamente coerente. Isto porque ela representa a necessidade de se viver o

processo, fazer parte, para se educar nesta relação. Paulo Freire já sintetizava *Ninguém se educa sozinho*, os homens se educam em comunhão, na sua relação, daí a necessidade de se transformar a democracia num sistema de vida. Entretanto, para se construir um processo democrático se supõe um processo participativo e não limitado a representantes na base (escola) como é a proposta dos Conselhos Escolares. Outra observação é que este espírito não emergiu de dentro da escola, mas foi instituído, o que não retira sua legitimidade desde que construído em coletivamente a sociedade representada. Mas, como já fora citado (experiência ímpar em 1992), quando uma escola pública estadual construiu dentro dela mesma um colegiado e promoveu a primeira eleição direta para diretores, ele, o processo não foi reconhecido pelo Estado.

Mas este projeto apresentava o desafio de transformar um momento pontual como as eleições num sistema de vida da comunidade escolar, característica do exercício efetivo / vivido de democracia.

Por outro lado, sentimos falta também de considerações explícitas / claras acerca do que significa em si o processo, o porque da sua implementação junto a comunidade escolar e qual o *"novo"* papel deste diretor *"eleito"* pela comunidade escolar.

A ausência destas, leva-nos a inferir, diante mão, que este processo vem apenas para legitimar as *"antigas"* práticas clientelistas através da construção de uma nova cadeia de atos (voto). Mas mesmo que assim fosse, não desmereceriam a iniciativa de análise pela contradição inerente aos processos.

Contudo, no ano seguinte houve uma nova mobilização e sensibilização por parte da SEDUC nas escolas públicas estaduais para a formação dos CONSELHOS ESCOLARES que dão continuidade ao processo de democratização da educação básica.

Para tanto o Governo do Estado também produziu um folder e uma cartilha com o intuito de informar e divulgar este projeto, e que portanto serão objetos de análise.

O FOLDER (1996) intitulado *Gestão participativa* traz a proposta do *Conselho Escolar* sob o slogan *Construindo uma prática coletiva.* A disposição destes textos não nos dizem nada além do seu conteúdo propriamente dito. É interessante observar que o verbo no gerúndio *Construindo* denota a idéia de composição, nós (SEDUC e comunidade escolar). Utilizando-se desta estratégia narrativa o projeto

desenvolvido pela SEDUC passa a impressão de ter sido elaborado em consórcio, mas a construção foi proposta pela secretaria e coletivo é a sua abrangência Com relação as cores utilizadas, azul e verde, reforçam o projeto político do partido governista.

Há também na capa deste um quadro que percebemos como um quebra-cabeça que se complementa formando um. Nas peças estão dispostos textos, são eles: *APC* (Associação de Pais e Comunitários)*, Grêmio Estudantil, Organização dos Funcionários, Congregação* (professores) e no centro, perpassando todos estes, *Conselho Escolar.* Nesta representação, subentende-se que o Conselho Escolar deve manter uma relação direta com todos os organismos escolares, e eles também devem ter uma relação entre si.

A estrutura interna do Folder traz logo o símbolo do governo do Estado com triângulos deitados nas cores amarelo, verde e azul, e o título do projeto educacional deste mandato *Todos pela educação de qualidade para todos.*

Os textos a seguir estão topificados por uma linha verde traçada por um lápis que poderia expressar *traçando o caminho da esperança*, reforçando mais uma vez a cor verde.

O primeiro texto é assinado pelo Secretario de Educação Antenor Naspolini e traz alguns trechos em negrito, são eles: *"ponto de partida, 'convocação de vontades', educação de qualidade* e *democracia e da cidadania"*, que sintetizam a mensagem.

Mas dentro do contexto, ele situa que este *"projeto de criação e implementação dos Conselhos Escolares abre <u>espaço para a participação</u>"* dos segmentos (grifos nossos). Portanto,

> *"Este projeto constitui-se numa <u>'convocação de vontades'</u> expressa na proposta 'Todos pela educação de qualidade para todos' em que deixamos explícita nossa compreensão de que o direito de todas as crianças e adolescentes a uma <u>'educação de qualidade'</u> é um horizonte que somente poderemos alcançar se trilharmos o caminho da mobilização de <u>toda a sociedade</u> pela construção e garantia coletiva desse direito.*
>
> *É preciso então que a escola e a comunidade trabalhem em parceria suas potencialidades e lutem pela solução de seus problemas.*
>
> *Em torno de ações concretas e viáveis como a criação e implementação dos Conselhos Escolares é que ocorre o exercício da 'democracia e da cidadania'.*
>
> *O Ceará que queremos só é possível com a escola que conseguiremos construir.*
>
> *'Participe! Abrace esta idéia!' "* (Folder:1996) (grifos do autor).

Como já assinalamos na introdução desta pesquisa, a vontade depende do volitivo que é voluntário e que, portanto, deve ser despertado. Pode-se convocar uma reunião que é um ato concreto, mas a vontade precisa ser despertada, o que não inibe ser através de uma convocação. Como o léxico ratifica *"vontade: 1. Faculdade de representar mentalmente um ato que pode ou não ser praticado em obediência a um impulso ou a motivos ditados pela razão.2.Sentimento que incita alguém a atingir o fim proposto por esta faculdade; [...]"*(Ferreira: 1988, 678).

Este *'novo'* espaço para participação reflete a necessidade de, na busca por uma educação de qualidade, envolver toda a sociedade neste processo de construção. Mas este discurso pode representar também a ideologia neoliberal que se utiliza desta necessidade para construir sua lógica de privatização da educação através da transferência parcial (inicialmente) das responsabilidades, envolto sob o discurso da participação. Ao propor a parceria entre a escola e a comunidade não se explicita os limites e as possibilidades de cada um (Estado e sociedade), apenas o objetivo que é através das suas potencialidades *"lutem pela solução de seus problemas"*.

Finalizando este texto que consideramos ser a apresentação do projeto, percebemos um eufemismo em torno da responsabilidade da sociedade / comunidade na construção da *escola que conseguiremos construir* e o *Ceará que queremos*. Bem como um apelo sentimental *(abrace)* e enfático (repetição da representação gráfica do sinal de exclamação, !)[79].

O restante do texto esta dividido em 5(cinco) tópicos: *O que é, Quem o compõe, O que faz, O Conselho Escolar*, *Quais as suas competências* e *O que melhora com o Conselho*. O único que não esta contemplado na cartilha é o último, *o que melhora com o Conselho* e que dispõe: *"A descentralização na tomada de decisões; A presença mais efetiva da comunidade dento da escola; A participação de toda a comunidade escolar no gerenciamento de recursos destinados e gerados pela escola"* (grifos nossos).

Tomando isto para análise, observamos que a descentralização na tomada de decisão se fundamenta na assertiva de que como uma das funções do conselho é deliberativo, que o mesmo passe a deliberar. No entanto, como iremos perceber nas cartilhas posteriores acerca do processo eleitoral, o próprio poder público adverte sobre os diretores autoritários, que inseridos neste modelo não fomentarão espaços de

[79] *"Na linguagem escrita, cada um dos sinais com que se visa a reconstituir os recursos rítmicos e melódicos da língua falada"* (Ferreira:1988, 601).

discussão e deliberação, mas simplesmente criarão uma estrutura para legitimar sua(s) prática(s)

A presença mais efetiva, como a participação de toda a comunidade apresenta uma visão globalizante que não se coaduna com a realidade proposta que é a composição do Conselho Escolar, órgão colegiado formado por *representantes* e não por toda a comunidade, como propõe o texto (grifos nossos).

Passando agora nosso olhar sobre a CARTILHA(1996) percebemos a unidade na discussão sobre a gestão escolar participativa, pois abrange, mesmo que de forma elementar sobre todos os organismos escolares.

O título Gestão Escolar já traz a noção de totalidade, onde deverá ser discutido toda a gestão da escola em si. Como o subtítulo *Construindo uma prática coletiva* já foi fruto de análise, buscamos compreender a semiótica (análise da relação / disposição de textos e imagens da capa) que traz uma foto reticulada no fundo de uma manifestação de estudantes.

Num olhar mais acurado sobre a capa, visualizamos que este retrata uma caminhada dos alunos da ETECE – Escola Técnica do Ceará, que tem seu vínculo institucional Federal contra a submissão ao FMI, arrocho salarial, desemprego, ... Entre eles podemos visualizar alguns jovens secundaristas. Talvez, possamos fazer a inferência de que esta seja uma das manifestações do *Fora Collor* em 1992. Mas a idéia deveria ser expressar a participação dos estudantes no sistema educacional.

Cobrindo parte desta fotografia há um triângulo deitado azul com o título amarelo, esta representação gráfica lembra a logomarca do governo das *Mudanças*, presente no Folder (1996).

Na apresentação desta cartilha(1996:03) está assinalado que

> *"É uma alegria apresentar a todos os educadores comprometidos [...], e a toda a comunidade escolar, a cartilha sobre 'Gestão Escolar'. Ela é parte do processo de discussão, implantação e amadurecimento da gestão democrática da educação, iniciado com as eleições das direções de escolas."*
>
> *Ela traz contribuições importantes sobre formas de organização e participação da comunidade escolar (pais, alunos, professores e servidores) nos rumos e nos ritmos da escola de qualidade que queremos construir com todos os cearenses.*
>
> *Somente no exercício de práticas participativas as pessoas constróem a consciência cidadã e a democracia."*

O início deste texto expressa um sentimento de satisfação, a *alegria* de apresentar mais um projeto desenvolvido pela SEDUC, e que dá continuidade a gestão

democrática da educação. Quanto ao conteúdo da cartilha, ela traz *contribuições* com relação aos *rumos e aos ritmos da escola de qualidade*.

No último parágrafo citado da apresentação o Estado reconhece que somente através de práticas participativas concretas e vividas as pessoas constróem a consciência cidadã, mas para tanto é necessário se ampliar o quanto possível for o processo de participação direta.

Com relação ao projeto gráfico da cartilha, ele está muito bem dimensionado. Há 07 fotos espalhadas por este documento de 32 páginas, e tendo todas elas um correlação com o conteúdo, como está descrito próximo a(s) foto(s).

Ao lado desta apresentação está impresso a imagem que representa o projeto educacional da gestão 95-98 *Todos pela educação de Qualidade para Todos*: um rio com seus braços e afluentes.

A cartilha, em si, está dividida segundo 5 tópicos indexados , são eles: *Integração, A Escola Pública, Gestão Colegiada, Participação da Comunidade Escolar e Organização do Conselho Escolar.* É importante assinalar que em todos os tópicos há espaço *para debater* onde se propõe algumas questões que fomentam discussões posteriores e incentivam a participação.

No primeiro tópico se discute a *Integração* a partir dos elos que fomentam as ações, são eles *Escola, município e Estado.* O objetivo é ter unidade nas ações, é integrar as ações.

O segundo, trata sobre a escola pública e cita uma verdade *"quando a escola é construída, muitas vezes a luta termina".* E é consciente de que

> *"É preciso saber como melhorar a vida nesta escola que foi conquistada pelo povo. Ela é local privilegiado para se aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. A escola pública pertence a todos que lutaram por ela. Não é do governador, do prefeito ou do diretor[...]"* (1996:14).

E para alcançar isto estabelece quatro elementos básicos: *planejamento, organização, direção e controle*. No *planejamento* esta expresso a importância de se conhecer a realidade da comunidade para identificar os problemas e as potencialidades, e então estabelecer as metas claras para a *permanência e o sucesso do aluno*. Ao dissertar sobre a *organização* se expressa a importância dos organismos colegiados que *"é essencial para transformar o projeto pedagógico em ações concretas"* (1996:18). E para tanto conceitua o que compreende por *"Ser organizado é assumir tarefas, compromissos positivos comuns e dividir responsabilidades,*

respeitando o que foi combinado por todos: alunos, pais, professores, funcionários e direção" (1996:18) (grifos nossos), que atende aos preceitos deste projeto político, mas que se contrapõe literalmente ao léxico: *"ordenado, metódico"* (Ferreira:1988,469).

Quanto a *direção* o texto reforça a idéia de que *"A Diretoria eleita e o Conselho Escolar [...] são os responsáveis diretos pela gestão da escola. O Conselho é indispensável para o fortalecimento da escola e o exercício da democracia"* (1996:19) (grifos nossos). Assinalando a participação no Conselho Escolar como exercício da democracia, sendo esta efetivada de modo representativo e não direto ou o mais amplo possível podemos inferir que a proposta deste projeto político é manter o sistema representativo também na sua esfera *menor* : a escola.

Tratando do *controle* ele apenas cita a necessidade de se acompanhar e avaliar sistematicamente o trabalho da escola. E lembra a necessidade de se registrar.

O próximo tópico é a *Participação da comunidade escolar* que neste modelo se efetiva através dos organismos escolares e são eles: Congregação, Grêmio, Associação de Pais e Comunitários e Associação dos Servidores Administrativos. Segundo esta cartilha eles se responsabilizam pelo resgate da escola pública, pelo acesso e permanência com o sucesso do aluno.

No entanto, ao citar os *procedimentos para a constituição* destes organismos de maneira elementar[80] reconhece que eles (alguns ou todos) não estão formados, mas mesmo assim parte para a criação e implementação dos Conselhos.

Desta maneira evidencia-se uma contradição ao reconhecer que *"somente no exercício de práticas participativas as pessoas constróem a consciência cidadã e a democracia"* (1996:03) e a importância dos organismos escolares, citando seus objetivos, mas ao enfatizar a criação dos Conselhos Escolares, enquanto estes outros organismos não estão formados, como reconhece o próprio Estado.

Retomando a simbologia da capa do Folder, é como se o quebra-cabeça pudesse deixar transparecer o seu sentido/totalidade através de uma só peça. É como se fosse negada a relação desta peça com as outras, tornando a peça central, o Conselho Escolar, que deveria *ser ponte"* para unir os outros organismos escolares, como suficiente e acabada. Isto porque as peças que dão sentido ao Conselho são reconhecidas como importantes, mas que neste contexto aparecem apenas como

[80] Elementar pois dedica um tópico para tratar de 04 organismos escolares, seguido de um tópico que trata somente do Conselho Escolar e portanto, de forma mais profunda.

ilustração, pano de fundo, do projeto de criação e implementação dos Conselhos Escolares.

Se apropriando dos modos de operações da ideologia propostos por Thompson, poderíamos inferir que neste contexto ocorreu uma sinedóque com a inversão e confusão das relações entre a coletividade e as suas partes, bem como uma tentativa de simbolização de unidade em torno da proposta de participação do conselho escolar.

Sendo estas as ações concretas e viáveis que o texto de apresentação do folder (1996) propõe, e onde *"ocorre o exercício da democracia e da cidadania",* partimos para a percepção do conceito de participação. Denota-se a preocupação deste governo em estabelecer esta relação com a sociedade e portanto, criou políticas que institucionalizam-se esta participação, entre elas o projeto de democratização da educação básica.

Outra característica interessante na composição destes textos é que ao citar a importância dos organismos cita, entre outros, *gerar decisões partilhadas,* enquanto que nos objetivos específicos de cada organismos escolar cita, *contribuir, aprimorar, conscientizar, coordenar, promover, realizar, integrar, identificar e participar*; ou seja, em nenhum momento se fala em questionar e muito menos em deliberar (tomar decisões) em conjunto ou independente.

O tópico seguinte trata do *Organização do Conselho Escolar* dissertando sobre o que é, como é, para que é. Acrescentando-se, dispõe também sobre as competências básicas e o papel da direção.

Ao tratar *para que existem os Conselhos Escolares* o folder traz as funções *normativa, consultiva, deliberativa e fiscalizadora-avaliativa*; enquanto que a cartilha traz as competências básicas sintetizadas em *coordenar, fiscalizar, acompanhar, divulgar, convocar, acompanhar e definir a capacitação necessária para os integrantes do Conselho Escolar* (1996:28) (grifos nossos). Observamos assim, que na cartilha, que é um documento que deveria aprofundar a discussão, quando cita o poder de deliberação do Conselho restringe a sua atuação delimitando o tempo e a ação (supra citado).

Sobre o papel da direção é interessante citar a sua centralidade neste processo de democratização da gestão *intra escolar* da educação básica, tanto que também é assinalada e enfatizada neste novo processo de criação dos Conselhos Escolares, reconhecendo que:

> *"O(a) diretor(a) da escola é um membro nato do Conselho, cabendo-lhe a tarefa de conduzir o processo educacional, juntamente com seu principal parceiro, o Conselho Escolar, e com o apoio imprescindível das demais organizações – Grêmio, Congregação, APC e Entidade de Funcionários – agentes co-responsáveis pelo sucesso da escola.*
>
> *O papel da direção tem um significado especial na administração de conflitos de interesses, na promoção do crescimento individual e coletivo de cada segmento da comunidade escolar, visando a integração de todos em torno dos objetivos comuns, ou seja, a construção de uma escola de qualidade para todos, razão porque o diretor(a) da escola é membro nato do Conselho.*
>
> *A você diretor(a), cabe a dinamização e coordenação do processo de implantação dos Conselhos Escolares visando o fortalecimento do trabalho escolar e o sucesso do aluno"* (1996:29-30) (grifos nossos).

Numa re-leitura percebemos como este discurso se assemelha ao discurso eleitoreiro que busca apoio para dar sustentação a sua proposta de governo. E na verdade o é, no sentido de que há um projeto político sendo defendido sob um projeto de criação de Conselhos Escolares e que precisa acumular adeptos para que ele se concretize.

Com outro olhar evidenciamos um jogo de palavras que tende a compreensão de que o Diretor é quem deve conduzir o processo, podendo até se inferir que devesse presidir o Conselho Escolar.

Neste mesmo trecho observamos, pela primeira vez, citada a palavra CONFLITO e a centralidade do diretor na *administração dos interesses* que deve integrar *todos em torno dos objetivos comuns*[81] como a construção de uma escola pública de qualidade.

Envolto sob este discurso do objetivo comum / conflito de interesses se pretende justificar a imposição do diretor como membro nato do conselho. Contudo, não podemos deixar de inferir que até recentemente[82] os diretores eram indicados, e portanto eram subordinados diretamente do chefe de governo / secretario, e compreendendo o(s) projeto(s) político(s) como processo, é preciso tempo para se mudar a cultura. Entretanto, como pudemos já observar a subordinação se perpetuou embora o discurso seja o democrático.

Outra característica desta centralidade é que depende dele, *diretor,* a coordenação do processo de implantação dos conselhos escolares.

[81] É comum o objetivo de construir uma escola com qualidade, mas o conceito de qualidade varia de acordo com as concepções políticas e sociais. Para situar esta discussão podemos citar esta própria experiência que tem denotado, nesta pesquisa, que o sinônimo de qualidade para este projeto político implementado é sucesso e permanência do aluno.

[82] Isto porque os conselhos foram implementados em 1996 e a primeira eleição para diretores escolares ocorreu em 1995.

Entendemos, portanto, que o objetivo deste processo é institucionalizar o Conselho Escolar e não construir uma prática democrática coletiva na escola. Consideramos isto, a partir desta análise dos impressos de informação e divulgação da criação dos Conselhos Escolares que expressam claramente a centralidade do debate em torno do conselho escolar – que para nós consiste num colegiado representante dos organismos escolares. Em outras palavras é apenas uma peça do quebra-cabeça.

Então, partir para a construção do Conselho Escolar sem os organismos escolares estarem compostos e organizados sistematicamente pode levar a uma construção não-coletiva e fragmentada por não haver representatividade, ou seja, não representar a vontade do seu organismo, é como se a ponte estivesse quebrada e fosse criado outro mecanismo que não substitui a ponte, porque nela todos passam, para confiscar o poder nas mãos de alguns.

Evidenciamos assim, uma imposição do poder público devido a necessidade de se acompanhar a aplicação dos recursos que passaram a vir direto para a escola, tanto que esta problemática esta descrita em diversos momentos da cartilha (páginas 19,28, e outras inferências), assim como a *permanência e o sucesso escolar* que também se representa através do discurso de *educação de qualidade* (páginas 03,10,14,18,19,22,28:Cartilha).

Há também que se citar o processo crescente de transferência de responsabilidades que ficou explícito quando o Estado conceituou *"ser organizado é assumir tarefas, compromissos positivos comuns e dividir responsabilidades [...]"* (Cartilha:1996,18). O tem reforçado a idéia da promoção de uma desconcentração das responsabilidades e não a descentralização do poder e das decisões..

Deste modo, podemos afirmar que eles (os organismos escolares) não estão consolidados como foi citado na cartilha (25), além dos objetivos específicos de cada, os procedimentos necessários para a sua constituição. Para uma prática que se quer democrática deve se dar da maneira mais ampla possível. Até o momento, vislumbramos duas possibilidades para este processo:

1) tomar o Conselho Escolar como um organismo colegiado com uma representatividade expressiva[83], se não em sua totalidade; e
2) tornar os organismos escolares vivos através do incentivo com políticas públicas, e, ou

[83] Ver experiência ímpar anterior a esta institucionalização que ocorreu em 1992 numa Escola Estadual do Ceará (dois alunos por turma, dois pais por turma, todos os professores e servidores, até a deliberação em Assembléia Geral pela participação de todos).

3) constituir a Assembléia Geral como órgão máximo da escola e por onde todas as decisões devem ser socializadas e tomadas em conjunto, mantén-se a estrutura do Conselho Escolar que deve acompanhar as ações do Núcleo Gestor que é o executor das diretrizes decididas nas Assembléias.

Isto porque a tendência sob este formato é que o Conselho Escolar não contemple a comunidade escolar pois é estruturado por representantes, que na maioria das vezes não expressam a vontade dos representados, ou seja, não mantêm relação contínua / recíproca com os representados.

Com relação ao SEGUNDO PROCESSO ELEITORAL (1998) observamos prontamente a mudança acerca do visual, ou seja, da produção gráfica em torno do objeto. A capa (FOLDER/CARTILHA) apresenta um quadrado sendo marcado por um lápis com um X, simbolizando o ato de votar do eleitor numa cédula eleitoral. As cores impressas são: no fundo (papel) amarelo queimado, o texto esta disposto em azul escuro (*Eleições diretas para diretores...)*, quadrado vazado em preto assinalado com traço grosso verde e lápis também verde, texto *Vote pela Educação* em vermelho e ano do processo vazado em branco com tarja verde.

As cores azul, amarelo e verde são novamente utilizadas, representando as cores do governo. A cor vermelha dá uma ênfase maior ao título. A linha bem fina do quadrado parece ter sido feita a mão pela descontinuidade da linha. O traço grosso sobre o quadrado feito de lápis VERDE, cor do Governo *das Mudanças*, do PSDB, da bandeira Nacional, que expressa esperança.

Esta ênfase em torno do VOTO, do ato de votar expresso no centro do material impresso (capa – folder/cartilha), denota a sua centralidade neste processo, tanto que o slogan desta campanha *VOTE PELA EDUCAÇÃO*, está disposto na cor vermelha com fonte cheia.

No entanto, este voto tinha o poder de eleger o diretor que iria gerir a escola nos próximos 03 anos e, como já acima discutido, neste novo processo o diretor passa a ter um período de gestão o que ratifica que o seu cargo é de comissão e, portanto, fica a critério do governo dar a posse, bem como exonerá-lo independente de processo administrativo.

Mas este slogan é coerente com a proposta deste governo. Entretanto, a escola representa apenas uma das esferas onde se processa a educação, e esta,

enquanto política e processo, não se exaure com o ato de votar, que por sua vez, também é limitado.

Contudo o que procede é uma estandardização, ou seja, uma estratégia de padronização/unificação, onde a forma simbólica do voto, ato de votar, é tomado como referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica (Thompson:2001). A sociedade, através desta estratégia, passa a perceber esta forma simbólica como o exercício da participação suficiente, pois *vota pela educação*, e acabado.

Este *Fazer Democrático* se apresenta bastante limitado ao compreender a democracia como um procedimento a ser aplicado num determinado momento e não no sistema de vida na sua relação direta.

A apresentação do FOLDER (1998), assinada pelo Governador do Estado, Tasso Jereissate, traz um breve histórico do processo sinalizando que *"1995, marcou o início da gestão democrática da Educação no Estado do Ceará. Agora, em 1998, é hora de voltar às urnas e eleger novos diretores"* (grifos nossos).

Esta citação referenda a teoria de que a participação da comunidade escolar, concebida por esta política, se faz de forma pontual, apenas no processo eleitoral. Tanto que este texto encerra convidando *"a todos que fazem a comunidade escolar, a participar deste momento de consolidação do processo democrático na escola"* (grifo nosso).

Percebemos também, através da análise da gramática prática proposta por Thompson (2001), que no discurso *"gestão democrática da Educação no Ceará"* houve uma combinação resumida do processo, que é utilizada no cotidiano, mas que omite a restrição real do processo à educação *Básica*.

Por outro lado, algumas pessoas dos segmentos a quem se destina este material de informação e divulgação desconhecem, por falta de informação, a sistematização do processo educacional e, portanto, apreendem a partir deste discurso essa prática como um denominador comum na educação.

Um outro trecho importante para ser (re)construído é quando, o Secretario, cita as etapas: *"a primeira avalia a competência dos candidatos, e a segunda a sua credibilidade junto a comunidade escolar, através do voto livre, secreto e universal"*(grifos nossos). Em outras palavras, caberia a comunidade escolar avaliar a credibilidade dos candidatos a diretores através do voto. Entretanto, o processo eleitoral nacional em si, como vem acontecendo nos últimos anos, tem revestido o

candidato como uma mercadoria para ser vendida e tem seduzido às massas através do marketing político.

Estas estratégias estão também expressas neste material de análise, como ao dispor no verso do Folder citações soltas, são elas:

> *"Cidadania não se ganha, se conquista.*
> • *Participe das assembléias.*
> • *Reflita sobre as propostas apresentadas.*
> • *Analise a competência, compromisso e a ética de cada educador.*
> • *Vote com consciência e determinação".*

Analisando inicialmente a disposição delas, observamos que o local foi estratégico pois tem muita visibilidade e a escolha em poucas mensagens e breves facilita o interesse da leitura. A utilização de palavras chaves do processo, tanto legitima o processo como atrai o leitor.

A primeira máxima reflete o pensamento de Demo que perpassa muitas de suas obras, mas peculiarmente em *Participação é conquista*(1999), onde o autor faz uma reflexão interessante afirmando que *"participação é conquista para significar que é processo"*(1999:18) , infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. E complementa *"Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir"*(1999:18).

Cidadania não se ganha porque, como Demo também colabora, a participação não pode ser entendida como dádiva, como concessão. Para o autor (1999:18)

> *"Não pode ser entendida como dádiva, porque não seria produto de conquista, nem realizaria o fenômeno fundamental da autopromoção; seria de todos os modos uma participação tutelada e vigente na medida das boas graças do doador, que delimita o espaço permitido".*

Neste sentido, percebemos que este processo em análise é uma institucionalização da participação, é uma política que cria um espaço para a participação. No entanto, deixamos a posteriori a discussão sobre que tipo de cidadania, seguindo a tentativa de classificação de Demo (1995), ele se identifica.

As próximas citações retomam a importância da participação pontuando algumas atividades centrais neste processo democrático que são fundamentais para a tomada de *consciência* dos projetos que culminará na *determinação* (resolução) da sua opção expressa no voto. Se você está consciente da sua opção, você deve estar determinado a expressá-la através do voto.

Já a CARTILHA (1998) que acompanha este processo traz na sua capa um subtítulo: *TUDO O QUE VOCÊ PRECISA SABER,* dentro de um balão voltado para o símbolo que representa o ato de votar.

Analisando o subtítulo, acima citado, percebemos que o autor se dirige diretamente ao leitor *você* e através da expressão *tudo* simboliza uma totalidade com relação as questões que poderiam emergir no processo.

O discurso da apresentação desta cartilha, assinada pelo Secretario de Educação, é basicamente o mesmo, expresso pelo Governador no Folder. Ele apenas complementa que a avaliação da competência técnica deve ser feita por todo o núcleo gestor e cita a composição da comunidade escolar.

Com relação ao que está disposto no interior dela, ela se divide em 05 (cinco) eixos, são eles: *Composição e Atribuições do Núcleo Gestor; Primeira Etapa do Processo; Segunda Etapa do Processo; Outras Questões, e Organização do Pleito.*

No primeiro eixo ele trata da composição do Núcleo Gestor que varia de acordo como o nível da escola, bem como das atribuições de cada membro do núcleo.

Ao tratar do papel do Diretor, verifica-se um abuso na repetição do termo *gerenciar*, categoria do projeto de *Qualidade Total*. Neste sentido, o diretor não faz parte do processo, mas passa a gerenciar a escola nos moldes de uma empresa privada. E acrescenta, ao *gerenciar*, junto com o Coordenador pedagógico, o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE deve observar *"a melhoria do ensino-aprendizagem, a redução dos índices de repetência e evasão escolar"* (1998:04). Colocando deste modo, uma outra questão que se mostra: a relação entre qualidade e índices de repetência e evasão, que estava disposta desde a administração Ciro Gomes (1991-1994). Com o Coordenador de Articulação Comunitária *"mobiliza e incentiva a participação da comunidade na gerência da Escola, e em parceria com a comunidade escolar promove intercâmbios sócio-culturais"* (04). Esta relação com a comunidade pode ser sintetizada nos dois grifos: *gerência e parceria*. Gerência para fiscalizar, acompanhar, bem como deveria ser (conforme consta no Folder:1996) de caráter consultivo e deliberativo e parceria na promoção de eventos, mas também podemos inferir, mesmo não explícito aqui, parceria no voluntariado[84].

[84] *"O Voluntário... tem o dom de se doar...e em algum momento sente-se chamado a desenvolvê-lo...". "...dispõe a fazer um trabalho sem interesses de retorno material, apenas espiritual... ou em troca de algo intangível..."* (Corullón, Mónica. *Trabalho Voluntário* - versão resumida do estudo *"Voluntários – Programa de Estímulo ao trabalho Voluntário no Brasil Abrinq, maio, 1996,* out., 1996).

Nas atribuições dos coordenadores e secretário escolar percebemos uma unificação em torno da *democracia* que passa a ser comum em todos os discursos, a saber: Coord. Pedagógico *a democratização do saber;* Coord. Administrativo *promover a gestão participativa dos recursos financeiros;* Coord. De Articulação Comunitária *o fortalecimento da gestão democrática;* Secretario Escolar *organizar, de forma democrática, ágil, transparente e eficaz, ...*(1998:04-05).

Para explicitar as informações acerca da primeira etapa em si, o segundo eixo traz as questões com respostas fundamentadas nos documentos legais. E assim, consecutivamente nos outros eixos.

A estratégia utilizada com perguntas e respostas, e a sua disposição em eixos facilita a direção do leitor na busca de tirar a sua dúvida. A linguagem é bastante clara, direta (excetuando quando trata das categorias participação, democracia e representação). Todas as páginas (total de 15) apresenta o logotipo deste processo, ou seja, o slogan VOTE PELA EDUCAÇÃO, ao lado da simbologia do ato de votar, como estratégia para reforçar o seu ideal/sentido de totalidade do exercício da participação no voto.

Sendo assim, esta cartilha (1998) não se restringe a tratar dos *procedimentos* como a cartilha do processo anterior (1995), pois contempla várias questões pertinentes ao processo. Ela foi muito bem sistematizada, e portanto, é de fácil leitura. Contudo, não podemos dizer o mesmo com relação a compreensão, pois ao sobrecarregar os derivados de *democracia* (*a democratização do saber sistematizado, a gestão participativa, o fortalecimento da gestão democrática, democrática e ágil, ...*), bem como no discurso da participação faz com que a leitura fique cansativa e redundante.

No último pleito que ocorreu em 2001 sob o slogan *VENHA VOTAR PELA QUALIDADE DE ENSINO* observamos inúmeras peculiaridades, tanto no discurso quanto na sua disposição.

Fazendo uma análise semiótica, como propõe Thompson (2001), percebemos a idéia de *avanço/modernidade* que este(s) governo(s) vêm implementando através do uso da urna eletrônica. Isto porque, a imagem traduzida no Folder e na Cartilha é de uma urna eletrônica e o dedo indicador simbolizando, novamente, o ato de votar. As cores que complementam este universo são azul e verde, em degradê, com as letras vazadas em branco. Embaixo do nome Ceará há

duas listras irregulares, uma verde e outra amarela que se cruzam, dando maior ênfase ao nome do Estado o qual se pretende (re)afirmar com uma imagem moderna.

Sabendo que 2001 antecedeu um grande pleito eleitoral, tanto a nível estadual como nacional[85], pode-se inferir que este material se coaduna com a perspectiva do, então, governador em naturalizar as cores do seu partido, bem como associá-la ao ideal de *avanço / modernidade*. A urna eletrônica apareceu como expressão de avanço e sinônimo de modernidade na educação e no Ceará.

O subtítulo faz, novamente, uma apologia ao voto, bem como dissimula o seu real valor que é deliberar quem vai gerir a escola nos próximos 03(três) anos assinalando que o mesmo *é pela qualidade de ensino*. Como dialético, que queremos ser, percebemos que há uma relação entre a gestão democrática da escola e a qualidade na relação ensino-aprendizagem, mas daí a construir uma relação direta entre os mesmos, é algo, no mínimo tendencioso e generalizante. Por outro lado, ocorre uma nominalização (Thompson:2001) que concentra atenção do leitor em certos temas como voto e na qualidade da educação, com prejuízo de outros como participação contínua e direta.

Em outras palavras, é pertinente se afirmar que este governo procurou *reificar* o ato de votar (dar um novo significado) através de uma construção racional (tomando o processo anterior com o subtítulo *Vote pela* Educação) coerente, embora desvirtuada, pois com a expressão do voto, livre, secreto e universal, não se define algo tão complexo como a educação, que é processo e política, que juntas fomentam a *qualidade de ensino.*

Este último processo coaduna-se com o projeto desenvolvido pela SEDUC *A escola do novo milênio,* tanto que esta marca esta impressa no Folder e em todas as páginas da cartilha como se fosse um cabeçalho.

O FOLDER(2001) que apresenta este novo processo traz na sua apresentação o texto abaixo transcrito:

> *"O Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria da Educação Básica, dá continuidade ao processo de gestão democrática das escolas públicas estaduais, iniciado em 1995, com a proposta TODOS PELA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS.*
>
> *A participação vem se consolidando com a mobilização da comunidade escolar (pais, alunos, funcionários e professores) na escolha dos diretores das escolas públicas estaduais e na construção de organismos colegiados, voltados para a melhoria da qualidade de ensino.*

[85] Eleições para Governador(es) do Estado(s), Deputados Estaduais, Federais, Senadores e Presidente da República em out./2002.

> *No corrente ano, o processo de seleção e eleição democrática dos dirigentes das escolas públicas do Estado do Ceará conta com a parceria e adesão de 82 municípios que, numa atitude responsável, avançam no regime de colaboração e na democratização da gestão escolar.*
>
> *Pela terceira vez, a comunidade escolar exercitará o seu direito à cidadania através do voto livre e direto, instrumento mais legítimo da democracia.*
>
> *É hora de votar, escolhendo os líderes da comunidade escolar e continuar avançando, comprometidos com a idéia de que só se educa para a democracia, educando-se pela democracia.*
>
> *ANTENOR NASPOLINI*
> *Secretário da Educação Básica do Estado"*

O texto se inicia com uma contextualização retomando desde o primeiro processo em 1995. No segundo parágrafo, que trata da PARTICIPAÇÃO, percebe-se que o discurso do governo reconheceu esta como um processo, tanto que se utiliza dos recursos gramaticais para descrevê-la: *vem se consolidando*, dando a idéia de movimento. Ao contrário dos textos de 1998 onde ele explicitou *"convidamos todos [...] a participar deste momento de consolidação do processo democrático".*

Isto decorre, também, pelo fato de que com os organismos colegiados a participação deixou de se dar num momento pontual como no voto para a escolha do diretor da escola. No entanto, como sabemos a participação com poder de deliberação, nestes organismos (quando existem), é limitada a representantes de cada segmentos (respeitando a paridade), um membro da sociedade civil e o diretor (nato).

Com relação a *parceria e adesão de 82 municípios que* [segundo governo]*, numa atitude responsável, avançam no regime de colaboração e na democratização da gestão escolar*, mas a maioria se restringiu apenas a primeira etapa do processo e não respeitou nem mesmo a classificação deste processo seletivo. Isto porque a própria legislação (decreto governamental de 2001) estabeleceu que *"Art. 19 § 1º - A participação do município poderá ocorrer nas duas etapas ou apenas na primeira etapa. §2º - Os municípios participantes explicitarão as condições específicas exigidas para os cargos da rede municipal em anexo ao Edital".*

E *"Pela terceira vez [...] exercitará o seu direito à cidadania através do VOTO livre e direto, instrumento mais legítimo da democracia".* Mas como bem afirma o texto é apenas um *instrumento,* meio*,* para o fazer democrático que é processo. É LEGITIMO, MAS NÃO SUFICIENTE como deixa transparecer este trecho ao restringir o exercício da cidadania ao voto.

"É hora de votar, escolhendo os líderes da comunidade escolar e continuar avançando, comprometidos com a idéia de que só se educa para a democracia, educando-se pela democracia. Entretanto a *escolha*, neste processo se limita ao DIRETOR, que como já foi citado, compõe em conjunto com o CREDE o Núcleo Gestor da Escola. Concordamos com a expressão *escolha*, no lugar de eleição porque o eleito, escolhido por votação, não tem autonomia no seu cargo que foi mantido de confiança, ad nutum, e pode ser exonerado a qualquer momento. A afirmativa *continuar avançando* retoma o slogan do governo, situando este no âmbito educacional.

Trazendo também o Folder(2001) as informações gerais, ele inova ao situar o *PERFIL DO DIRETOR DA ESCOLA DO NOVO MILÊNIO,* citando:

> *· "Líder, demonstrando competência técnica para coordenar o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola.*
> *· Comprometido com o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos.*
> *· Ético e democrático, promovendo a gestão colegiada e trabalhando de forma integrada com o Núcleo Gestor, Conselho Escolar e Grêmio Estudantil.*
> *· Incentivador da formação inicial e continuada dos profissionais da educação e dos membros dos organismos colegiados.*
> *· Articulador sensível as causas sociais, estimulando as manifestações culturais da comunidade e abrindo as portas da escola para a sua realização.*
> *· Coordenador do projeto educativo de toda a comunidade onde a escola está situada.*
> *· Permanentemente atualizado sobre a situação mundial, brasileira e cearense, bem como sobre os avanços na área da educação.*
> *· Comprometido com a proposta educacional de Todos pela Educação de Qualidade para Todos, tendo como foco a construção da escola pública democrática, de qualidade e com sustentabilidade".*

São inúmeras as competências do diretor seguindo este perfil, que complementa as atribuições delineadas no pleito anterior. Este texto é mais específico e inova ao trazer a categoria de competência para o papel do diretor, bem como de todo o Núcleo Gestor, e também traz elementos mais claros para se fazer a avaliação quanto a credibilidade do candidato.

Neste trecho percebemos também que está explicito que o diretor da escola deve ser *comprometido com a proposta educacional* deste projeto político.

Uma outra preocupação que se mostrou clara neste impresso foi a preocupação em se atingir o quorum no processo eleitoral que daria legitimidade ao mesmo. Para tanto era necessário que no mínimo 60% (sessenta) dos pais participassem do processo.

Partindo para a análise da CARTILHA (2001) observamos a mesma disposição do folder na capa. Ao lado da apresentação aparece uma foto de uma menina depositando seu voto (cédula eleitoral) na urna.

O texto da apresentação ratifica este processo como uma *"conquista progressiva [...]* [que] *vem se consolidando pelo trabalho solidário, com a participação dos protagonistas dessa construção coletiva:..."* Verificando no léxico o conceito de solidariedade registramos *"sentido moral que vincula o indivíduo à vida, aos interesses e às responsabilidades dum grupo social, duma nação [...]; de maneira que cada um no grupo se sinta na obrigação moral de apoiar o(s) outro(s)[...]"* (Aurélio:1988,608) (grifos nossos). O que se coaduna com o conceito de sustentabilidade[86] e, que pode também ser interpretado num sentido aproximado de voluntariado, já citado.

Em outro trecho Naspolini[87], então Secretario de Educação, explicita o conteúdo deste impresso:

> *"Esta cartilha faz parte do processo de discussão e reflexão que envolve todos os agentes sociais comprometidos com a conquista de uma escola pública democrática, de qualidade e com sustentabilidade. Somente através do exercício de práticas participativas é que estaremos construindo juntos a 'Escola do Novo Milênio' "*(2001:02).

Entretanto, ao paginar rapidamente o interior da mesma, percebe-se que em 30 (trinta páginas) contabiliza-se um número de 26 fotos, ou seja, quase uma foto por página. Esta estratégia é comumente utilizada em impressos publicitários, que vendem mercadorias diversas, não em informativos que se pretendem promover um *processo de discussão e reflexão*, conforme cita o PDS-Seduc 95/98 que a Gestão Colegiada *"implica num processo de aprendizagem político e organizacional [...]"* (05).

Num olhar sobre estas fotos, entre as 26 fotos apenas 03 apresentam relação direta/aproximada com o conteúdo da cartilha que é o processo de escolha de dirigentes escolares. São elas a da contracapa que já foi citada, um menina votando, na página 18 parece[88] um registro de uma reunião do Grêmio Escolar que é um dos

[86] Até então não tinha se mostrado nestes impressos de informação e divulgação do processo de democratização da educação básica o conceito de sustentabilidade. Entretanto, este já se apresentava no Plano de Governo de 1995 traduzido no PDS - Plano de Desenvolvimento Sustentável 1995-1998, compreendendo que *"Envolve as dimensões geo-ambiental, econômico-social, científico-tecnológico e política institucional e o compromisso com a durabilidade do desenvolvimento e permanência das políticas públicas"*.

[87] Antenor Naspoline assina o texto de apresentação da Cartilha (2001).

[88] As fotos não aparecem seguidas de nenhuma mensagem de identificação, ou seja, não explicita nem local, nem data, nem participantes e muito menos atividade. Daí decorre o *parecer* / *poderíamos inferir*, há vários indícios de que seja, por exemplo, uma reunião do grêmio, a platéia é composta por muitos jovens, enquanto outros estão falando na frente. Entretanto há uma mesa composta por trás destes jovens, ficando assim a dubiedade sobre a caracterização do(s) evento(s).

organismos colegiados que compõem a escola e na página 21 poderíamos inferir o registro de uma reunião, ou talvez capacitação.

Percebendo estas características com relação ao que se apresenta nas fotos elaboramos o Quadro XIII Anexo I representado também na forma de Gráfico VII Anexo II.

E partindo dos dados apresentados percebemos que este impresso, antes de informativo e de divulgação do processo, ele é publicitário fazendo um eufemismo nas atividades que a escola vem promovendo, principalmente no tocante ao cultural e esportivo.

Numa proporção aproximada observamos a exposição de fachadas de prédios escolares, de atividades em sala de aula e do processo de escolha de dirigentes escolares em questão.

Mas a utilização deste espaço para propaganda das atividades desenvolvidas sob a coordenação da SEDUC, pode ser atrelada as eleições que se avizinhavam, onde o então secretario foi candidato a Deputado Federal e o governador Tasso Jereissate foi candidato ao Senado Federal, ambos pelo partido governista (PSDB).

Por outro lado, ele também legitima a participação de todos na escola nestas atividades culturais e esportivas, concentrando o olhar do leitor sobre elas, mas deixando de lado a participação crítica, propositiva e deliberativa nas ações tanto culturais, mas também pedagógicas e financeiras, que por conseguinte deve[89] ser conflituosa.

Com relação ao texto disposto nesta cartilha, ele retoma a mesma sistemática da cartilha anterior com perguntas e respostas sobre o processo, facilitando a compreensão na utilização de um linguajar simples, mas não está dividida em eixos.

Ela reforça a questão da democracia através da participação, bem como da escola buscar a sua sustentabilidade. Vejamos ao assinalar qual o papel da comunidade escolar, vide:

> *"P. 03- Qual é o papel da comunidade escolar?*
> *R. "[...] Somente a eleição democrática não garante um gestão democrática. [...] Sua participação deve se estender, através de seus representantes, nas decisões mais importantes da vida na escola:*
> - *<u>eleger seus representantes</u> para o Conselho Escolar, grêmio estudantil, Congregação de Professores, Associação de Pais e Associação de Servidores; [...];*

[89] Sempre que a relação se dá entre dois ou mais, e estes se respeitam mutuamente é necessário/comum que haja debate / conflito para a construção do conhecimento e de deliberações coletivas.

> • *participar da discussão sobre as prioridades na alocação dos recursos destinados à escola e na fiscalização da aplicação dos mesmos; [...];*
> • *participar da construção coletiva da escola pública, democrática, de qualidade e com sustentabilidade."* (2001:06-07).

Ao estabelecer que o processo eleitoral não garante a democracia se coloca o debate da participação e que ela deve se estender. Contudo, a sua extensão, *as práticas participativas,* é limitada aos representantes que podem não representar a vontade dos seus representados. Como Viveret adverte (2001) o modelo representativo pode se assemelhar a um confisco de poder, isto por que o canal da representação pode ser obstruído: participação↔deliberação↔representação. Em outras palavras, o representante se diz legitimado apenas pelo referendo no sufrágio (eleição), negando de fato a sua função que é a representação da deliberação dos representados.

Viveret enfatiza que *"a deliberação é o momento de tensão, pois trata do interesse geral, esse horizonte da vida democrática indispensável e também inatingível, em termos de perfeição"* (idem:09) (grifos nossos). E é este momento decisivo que é negado no liberalismo econômico, embora o mesmo não anule de modo algum a exigência de participação e representação (grifos nossos). O autor finaliza este artigo citando a necessidade de projetos que devolvam aos homens *"o desejo de se reerguerem e de se auto-organizarem coletivamente", ou seja,* políticas que devolvam, do bairro ao mundo, a sua nobre ação política através da participação ativa dos cidadãos nas questões públicas. Assim o Estado seria um órgão limitado pelo poder do povo e não um corpo autônomo, como pretende a concepção hegemônica ao ignorar duas outras dimensões além da autoridade da representação: a identidade e a prestação de contas (Sousa Santos e Avritzer:2002,49).

Mas neste projeto o espaço para atuação desta participação já é predeterminado [reunião Conselho Escolar], do mesmo modo que seu comportamento (com portas) *participar das discussões* e *na fiscalização da aplicação dos mesmos* [recursos]*...* Com relação ao seu caráter deliberativo, onde as pessoas através da discussão obteriam informações/conhecimento que lhe possibilitariam deliberar sobre, não é citado. Ou seja, a percepção de que o processo fundamental de socialização dos conhecimentos[90], que incita reflexões não esta traduzido nestes informativos, do mesmo modo que a participação de representantes se apresenta como suficiente. Bordignon e Gracindo definem que para o exercício da cidadania é necessário, entre outros:

[90] Igualdade de oportunidades e oportunidades adequadas que viabilizem à informação de qualidade.

> *"[...] um status que requer condições para o seu pleno exercício, condições essas determinadas pelo tempo histórico do homem, pelo paradigma de sociedade na qual se vive. Vive-se hoje na sociedade do conhecimento, sendo esse o instrumento, a condição essencial para o exercício da cidadania, para a inclusão social e para a participação nas deliberações coletivas que constituem o governo da sociedade"* (2000:157).

No entanto, para nós estas dependem de condições políticas, técnicas e financeiras na gestão de políticas sociais que devem fomentar através da discussão prévia às decisões de interesse comum dos problemas, da possíveis soluções já postas e aberta a novas sugestões, proposições. A formação da consciência crítica do homem é de responsabilidade do Estado, bem como a formação de não-cidadãos[91].

Por fim, entendemos que o discurso da sustentabilidade pode refletir o interesse das políticas neoliberais em transformar a escola em autônoma, não apenas no sentido pedagógico, mas também no seu financiamento (ver Menezes:2001 que trata da parceria empresa-escola no Ceará).

A questão seguinte conceitua o Núcleo Gestor como sendo *"um colegiado responsável pelos rumos da escola formado por pessoas selecionadas publicamente e liderado pelo diretor eleito pela comunidade escolar. Integram o Núcleo [...]."* (2001:07).

Com relação as competências deste Núcleo Gestor da escola do novo milênio, comuns a todo ele, cita entre outros:

> *"04. Dar visibilidade e transparência às ações escolares e seus resultados, implementando estratégias para tomadas de decisões, com finalidade de melhorar os Indicadores da Educacionais; [...];*
> *07. Estimular o desenvolvimento dos Organismos Escolares: Grêmio Estudantil, Conselho Escolar, Associação de Pais e Comunitários, Associação de Servidores, Congregação, visando o aperfeiçoamento das relações democráticas na escola; [...];*
> *09. Representar a escola perante a comunidade e Órgãos Governamentais;*
> *10. Coordenar a construção coletiva da escola pública, democrática, de qualidade e com sustentabilidade"* (2001:09).

Logo percebemos que a centralidade nos indicadores Educacionais buscada desde o governo Ciro se perpetua, mas agora tem como pano de fundo a necessidade de se implementar a dita *participação*, o que faz portanto necessário se criar *estratégias para tomadas de decisões.*

Evidenciamos também uma contradição com a proposta do Núcleo Gestor representar a escola, deixando de lado a comunidade escolar (ou seus representantes) que em outros momentos, como para assinalar a participação e a democracia, são tão

[91] Para Gracindo o não-cidadão não está / têm consciência de sua importância na sociedade. São os súditos de uma Monarquia Absolutista mascarada pelo discurso democrático(1994:15).

reconhecidos como peças fundamentais na Instituição Escola. Fazendo novamente uma analogia com a expressão utilizada por este projeto político ao se apropriar do termo núcleo, supomos que em torno do núcleo há uma célula que neste contexto seria a Escola composta pela comunidade escolar, sendo assim então como separá-los.

Com relação a necessidade de um coordenador deste processo concordamos plenamente, sendo mais completo ainda um modelo que se apresenta sobre a forma de um núcleo (composto por um colegiado). Para reafirmar esta retomamos Gandin em *Escola e transformação social* (2000,20) que reconhece ser de extrema importância uma equipe coordenadora do processo de mudança: *"não pode haver mudança nem democracia nem um processo significativo de educação se não houver coordenação".* Para ele esta equipe coordenadora (de preferência) deve servir ao grupo para que ele possa organizar sua concepção e ter ação coerente com ela, tendo a participação de todos sempre como a grande linha de toda a metodologia. Mas esta *ação sobre* (coordenação) deve ser trocada o quanto antes por uma *ação junto*, ou seja, *"aquele em que há uma coordenação, sublinhada a semelhança entre as pessoas e, por isso, não distinguindo com tanta ênfase as diferentes tarefas mas contribuindo para que todos se relacionem numa construção em conjunto"* (Ibidem:2000,23)(grifos nossos).

E é nesta construção coletiva que se processa a mecânica da mudança, disposta para o autor em três fases: acordar, estudar e aplicar, que podem acontecer simultaneamente ou em diversas ordens. Este acordar é para o autor uma *ação sobre* e por isso tarefa das 'autoridades' que pode se dar através da descoberta de que *"só sei que nada sei"* , do levantamento de suspeitas, desconfiança daquilo que você faz e dos fundamentos da sua ação para, então partir na busca constante de conhecer formas de solucionar as questões incitadas. Para Gandin, *" 'conhecer o diferente' significa aqui aprofundá-lo, convertê-lo em auxiliar para a resposta concreta que o grupo precisa num determinado momento, sempre para a realidade bem determinada e, quanto possível, cientificamente conhecida"* (2000:25).

Estas duas fases ganham sentido com o *aplicar*, que significa pôr em prática aquilo que o grupo, ciente da necessidade de mudança, estudou e discutiu para resolver um problema. E é nesta dinâmica de *ação – reflexão* que surgirá novos embates que fomentarão *novos acordar e novos estudar.*

O resultado mais significativo deste processo de mudança é a conscientização. Contraria a perspectiva dominante que parte para *"conscientizar as*

pessoas disto e daquilo[92]*"*, concordamos com Gandin, que *"As pessoas se conscientizam na ação se esta ação tiver determinadas características. [...] Se se estiver interessado em conscientização (que, finalmente, é a educação), há um processo eficaz: a dinâmica da ação-reflexão"* (2000:27) (grifos nossos). O indivíduo consciente não fica indiferente e não desanima perante os obstáculos. Mas para Marx e Engels: *"Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência"* (1999:37) (grifos nossos). Daí a necessidade de se ter a democracia como um sistema de vida e não apenas como um procedimento.

Ao reproduzir na cartilha o discurso do folder acerca do perfil do Diretor, esta complementa num quadro achurado com a seguinte chamada:

> ***"Atenção***
> ***Cuidado com o candidato que...***
> *• Não tem compromisso com a educação de qualidade para todos e não tem propostas claras e viáveis de ação para a melhoria da escola.*
> *• Não entende de Projeto Político Pedagógico e de Plano de Desenvolvimento da Escola.*
> *• Não demonstra interesse em trabalhar de forma integrada com o Núcleo Gestor e não valoriza a participação dos organismos colegiados.*
> *• Não tem postura democrática e ética profissional com os colegas e com os membros da comunidade escolar.*
> *• Usa do poder do cargo para ameaçar membros da comunidade escolar que fazem oposição e ameaça os eleitores quanto ao sigilo do voto.*
> *• Realiza campanha eleitoral de baixo nível, caluniando os outros candidatos e oferece algum favor em troca de voto"* (2001:15).

Neste quadro, o Estado deixa perceber através de suas advertências como o processo ainda se encontra fragilizado pelas antigas práticas clientelistas que, ainda, permeiam as relações tanto extra como intra escolares.

Ele cita questões técnicas, éticas, pedagógicas e relacionais, mas observamos que a tentativa de construir um quadro de trabalho *integrado*[93] pode desrespeitar os processos democráticos, onde é inerente o processo conflitual pois a relação se dá entre dois ou mais elementos diferentes.

Para GENTILI (1998) vivemos num modelo que se legitima através da criação e manutenção de consensos, que ele sintetiza no título deste livro *A falsificação do consenso.* Para o autor a prática liberal *"combina cinicamente mecanismos de delegação com práticas autoritárias próprias dos regimes ditatoriais"* conforme denuncia Gentili(1998:46). A busca da falsificação do consenso através da uniformidade dos discursos que *"estima a harmonia, a concórdia mesmo que forçada, a*

[92] Gandin adverte que *"Muitos professores julgam que a conscientização é algo que se faz de fora para dentro, isto é, que o adulto, o professor, a autoridade fazem nascer na criança, no aluno, no súdito"*(2000:27)
[93] Integrar segundo o léxico *"tornar inteiro; completar, inteirar, integralizar"* (Aurélio:1988,365).

subordinação regulada e controlada das partes ao todo, condenando o conflito como elemento de desordem e de desagregação social" (Bobbio:27) (grifos nossos). Para Berelson (apud Costa:2001,101) isto reflete a estabilidade da democracia reafirmando que: *"a democracia é estável quando os conflitos não são intensos, quando está garantida uma certa apatia e indiferença do cidadão comum para com as questões políticas"* (grifos nossos).

E assim a democracia representativa liberal condena o conflito, defendendo que a sociedade e suas organizações são concebidas como totalidades a ser mantidas em ordem numa integração harmônica, como dispõe alguns teóricos positivistas (Sander: 1984, 17). Nesta lógica o sistema social é definido por SANDER como:

> *"quer seja uma organização quer seja a sociedade como um todo, lograria a integração da ordem com o progresso, ou seja, seria equilibrado, homogêneo e passível de mudanças, desde que elas sejam dirigidas, reguladas e orientadas para um fim predeterminado"* (1984:17).

Desta maneira, a democracia liberal se demonstra incapaz de lidar com os movimentos e as transformações fruto do jogo de forças antagônicas da sociedade. Os fenômenos da contradição e da mudança que caracterizam a formação e a ação dos grupos sociais, das organizações humanas e da sociedade como um todo, são negados por uma ordem utópica e irreal (Sander:1984,29). Neste outro enfoque a dinâmica social *"não se explica como resultado de um 'consensus universalis', mas sim como conseqüência da tensão entre comportamentos tradicionais ou normais e comportamentos novos e estranhos"*(1984:29) (grifos do autor).

Após esta análise do discurso dos impressos de informação e divulgação do projeto de gestão colegiada, percebemos o eufemismo em torno das expressões VOTO, DEMOCRACIA, PARTICIPAÇÃO, EDUCAÇÃO E QUALIDADE. Contudo, os seus significados são esvaziados pois traduzem-se a procedimentos factuais e não a sistemas de vida e de relações entre si, intra e extra-escolares.

Compreendemos então, que este modelo, que se quer democrático se constitui num modelo de democracia representativa na sua base (Conselho Escolar), contradizendo a proposta de Sousa Santos ao limitar a participação direta na sua esfera *"menor"*[94] e, portanto, constrói uma prática restrito de participação que não

[94] Sabemos que no universo da criança o primeiro espaço de socialização é a família e o segundo é a escola, e depois a sociedade como um todo. Compreendendo assim, e nos apropriando da composição do comunidade escolar percebemos que este universo pode ser delimitado e portanto pode ser sistematizado de modo que todos participem diretamente.

atende aos anseios democráticos propostos neste estudo, bem como dispostos no discurso.

Isto porque, fundamentados no pensamento de Souza Santos, defendemos a reconexão entre procedimentalismo e participação através da coexistência e da complementaridade, vide:

> *"Coexistência implica convivência, em níveis diversos, das diferentes formas de procedimentalismo, organização administrativa e variação do desenho institucional. A democracia representativa em nível nacional [...] coexiste com a democracia participativa em nível local, acentuando determinadas características participativas já existentes em algumas democracias dos países centrais"* (2002:75-76).

Entendendo esta política como processo, identificamos o desafio de ultrapassar o processo eleitoral a participação da comunidade, bem como, a necessidade de se criar novas sistemáticas para que a comunidade, como um todo e não apenas representantes, participe das discussões e das deliberações. A simbologia expressa no folder(1996) que apresenta o projeto do conselho escolar já sinaliza esta tendência ao situar dentro de um quebra-cabeça as peças que o compõem, sendo estes outros organismos colegiados. No entanto, não evidenciamos nenhuma política específica para o fomento destes organismos para que se tornem células vivas dentro da Escola.

Entretanto, dentro deste embate percebemos que o espaço do Conselho Escolar é necessário, mas não suficiente. Em outras palavras, o Conselho Escolar deve atuar em conjunto com o Núcleo Gestor nas ações dentro da escola. Faz-se necessário sublinhar que o Conselho Escolar não vem substituir as ações do Núcleo Gestor, mas acompanhá-las se elas vão de encontro com o deliberado nas Assembléias.

Desta maneira, as assembléias se constituiriam em órgãos máximos deliberativos, tendo a sua composição mínima com representantes por 02 estudantes/ sala, 01 pai / por sala, todos os professores, todos os funcionários, 5 representantes da comunidade e todo o Núcleo Gestor.

Esta composição também viria de encontro com uma participação ampla da comunidade escolar, assim como promoveria o fortalecimento dos organismos escolares, que precisariam se organizar para construir suas pautas de discussões e deliberações.

Entretanto, para esta proposta é fundamental que se capacite o Núcleo Gestor e o Conselho Escolar que deve se preparar para ter uma postura democrática e

pacífica para a construção de um consenso dialogado, contrario as falsificações impostas.

E esta política representaria as generalizações que percebemos nos discursos dos impressos que publicizam a *participação efetiva, de maneira ativa, Toda a comunidade, ...* No entanto, nos moldes estabelecidos tem ocorrido a apropriação de inúmeros adjetivos que qualificam o discurso, mas que na própria constituição dos projetos são vazios por não terem significado prático, bem como não o respeitarem na constituição do projeto.

Enfim, percebemos que o Ceará Mudou. Isto porque, entre outros fatores, este modelo nega o clientelismo como se propôs este projeto político, mas promove uma cidadania assistida que dá a noção de direito à participação maquiada, ou seja limitada.

CAPÍTULO III ANÁLISE DO DISCURSO DO PROJETO DE GESTÃO COLEGIADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA IMPLEMENTADO NO CEARÁ (1995-1996-1998-2001)

Após a revisão das discussões teóricas e metodológicas em torno do objeto em estudo e da política educacional mundial fundamentada na percepção dos organismos internacionais e entre eles da agência líder *Banco Mundial*, assim como da legislação nacional retomando a Constituição Federal de 1988 e os projetos que vieram a constituir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB /1996, adentramos num outro momento de discussão onde o Ceará passa a ser o cenário e a política educacional de descentralização da educação básica implementada pelo(s) governo(s) *das Mudanças* o foco central.

Para tanto, iniciamos este capítulo com uma breve revisão das políticas educacionais nos governos Tasso/Ciro (1987/1994), e só então mergulhamos nas

ações concretas e viáveis através da construção de um quadro que estabelece um paralelo entre as três eleições para diretores de escolas públicas estaduais, enfocando alguns elementos identificados no decorrer da pesquisa, assim como pelos entrevistados, entre outros temas polêmicos que emergiram durante os processos.

Para tratar do Conselho Escolar tomamos a sua relação com o Núcleo Gestor, bem como a sua estruturação, procurando sempre elencar os avanços e se houverem os limites.

Por fim, tomamos os impressos de informação e divulgação destes processos para reinterpretação do discurso do Estado.

III.I O CEARÁ MUDOU?

"É hora de refletir, recuar e avançar, onde preciso for!
Para tanto é preciso coragem e ousadia,
pois o importante é construir coletivamente
um projeto democrático, transparente e sólido".
(Jeannette Ramos)

O Ceará mudou. Esta afirmativa citada no discurso de posse do Governo do Estado do Ceará revela o espírito que acompanhava Tasso Ribeiro Jereissate na sua segunda gestão (1995-1998). Ele reconhece em seu discurso que *"A luta em colocar o Ceará no caminho do desenvolvimento tem sido árdua, mas gratificante"* (1995:01). Isto porque o projeto político para o Estado do Ceará delineado por Tasso Jereissati e um grupo de empresários[95] desde 1987 vem sendo reconhecido pela maioria do povo cearense nas eleições partidárias.

Ensejando mudanças, o governo Gonzaga Mota[96] (1983-1986) inicia a abertura de um espaço institucional para estabelecer a base de uma reorganização ao buscar diálogo político com importante segmento econômico-social – o empresariado.

Se contrapondo às praticas coronelistas, o *Governo das Mudanças,* autodenominação utilizada pelo projeto político deste grupo de empresários desde o seu primeiro pleito eleitoral, trazia consigo a idéia central da proposta *"MUDANÇAS".*

[95] Grupo formado por jovens empresários que passaram, através do CIC – Centro Industrial do Ceará, *"a estender sua atuação sobre a sociedade através da promoção de eventos que objetivavam discutir um novo projeto para o Ceará a partir de sua ideologia modernizante"* (Menezes:2001,115).
[96] No governo Virgílio Távora, Gonzaga Mota foi Secretario de Planejamento e sua candidatura ao governo do Estado foi indicada pelos coronéis, de acordo com os jovens empresários.

Esta ênfase no termo *"MUDANÇA",* juntamente com a construção midiática em torno dela, levou ao que Tavares[97](2002) identificou como uma espécie de encantamento que conseguiu aglutinar numa mesma proposta parte da Igreja, partidos de esquerda como PCB, PC do B[98], entre outros grupos organizados da sociedade. Mas este encantamento também refletia a sede do povo brasileiro que vinha se mobilizando desde as *Diretas já!,* vislumbrando uma ruptura com o modelo antigo.

Aplicando a análise de alguns modos de operação da ideologia (Thompson:2001) a utilização do referido termo representou a tentativa de unificação através da simbolização da unidade com a construção de uma identidade coletiva em torno desta palavra que revelava a ansiedade do povo cearense.

Mudanças, a partir da ruptura com o velho modelo, fundamentadas em críticas como os péssimos indicadores sociais e o uso indevido da máquina estatal. Mas o velho, aqui representado pela política dos coronéis, manteve relações com os jovens empresários nos primórdios do CIC[99] que eram cordiais para não falar, estreitas (Menezes:2001,116).

Neste sentido, Menezes (2001:116) afirma que *"o governo das mudanças se instaura através do que Gramsci denomina de uma 'revolução passiva' ou 'conciliação pelo alto', isto é, pela reconciliação política dos interesses comuns entre empresários e proprietários rurais"* (grifos da autora).

Em artigo da Revista *Isto é* (2000:34-35) a reportagem *"coroné dos olho azul"* denuncia que *" 'o dinheiro público jorrou na empresa do governador' dando conta de que 'Tasso repete os velhos pecados das velhas oligarquias: recebe dinheiro público de forma privilegiada para usá-lo em proveito próprio' "* (Apud Menezes:2001,115).

Por outro lado, este *'novo'* projeto político é um plano bem articulado que propunha reformas em conformidade com o processo de redemocratização do país. Tanto que foi estabelecido no primeiro governo os seguintes princípios: *"o combate ao*

---

[97] TAVARES, Fabiola Barrocas. *Pedagogia da escassez: neoliberalismo e educação no Ceará.* Dissertação de Doutorado pela UNICAMP, 2002. Nesta dissertação, a autora reconstituiu e analisou o projeto neoliberal implementado no Ceará com os governos Tasso, Ciro e Tasso, tomando como centralidade a educação.

[98] Partido Comunista Brasileiro e Partido Comunista do Brasil. Ambos apoiaram no pleito de 1987 o Governo das Mudanças. Para Tavares(2002) esta reviravolta se deu, em parte, decorrente do péssimo mandato de Maria Luiza Fontenele (PT/ 85-88) frente a Prefeitura de Fortaleza em 1985, embora saiba-se que houve um boicote do governo estadual, bem como da mídia, na promoção daquele mal estar.

[99] Com relação ao itinerário político-partidário deste grupo juntamente com Tasso Jereissate, concorreram no primeiro pleito eleitoral (1987) pelo PMDB – Partido da Mobilização Democrática Brasileira. No entanto, antes de terminar esta gestão, este grupo fundou um novo partido PSDB – Partido Social Democrata Brasileiro no Ceará.

clientelismo, a moralização do serviço público, o respeito à cidadania" (Ceará:1995,01) através da descentralização, participação e mudança.

Com relação a EDUCAÇÃO, para a elaboração do IV Plano Estadual de Educação (Vieira:117) o Estado promoveu o diálogo com a sociedade através de 15 encontros que buscavam disseminar a idéia de que *"a comunidade deverá conceber a escola como bem público, a seu serviço, exigir um bom ensino, fiscalizar sua execução e controle seus resultados* (Ceará: Plano:1987,63).

Nesta afirmativa denota-se uma ênfase no papel da ESCOLA, mas não explicita-se o papel do Estado com relação a mesma. É como se a escola por si só tivesse que se suprir e atender aos anseios, bem como resolver os problemas que afligem a comunidade. Deste modo, a escola é tomada como um referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado entre o Estado e a sociedade e aceitável de troca simbólica com o papel do Estado frente ao processo educacional.

Quanto ao processo de escolha dos diretores escolares, a Congregação da Escola, organismo interno reconhecido como colegiado de professores, decidia e aprovava os projetos para a escola. Ela se reunia de dois em dois anos e *"escolhia uma lista sêxtupla e dava ao governador o direito, depois de regulamentado o Estatuto do Magistério* (1984), *de escolher qualquer um dos seis"* (Alencar:2002,01). Mas já havia uma discussão de *"Como é que agente elege um e o governo escolhe qualquer um!?"*(Alencar:2002,01). Isto ocorria porque a lei dava liberdade ao governador em escolher qualquer um dos seis nomes, independente do número de votos recebidos. Como também, dava o direito de exonerar do cargo, a direção, a qualquer momento sem justificativa.

Mas dois municípios já sinalizavam em 1990 uma tentativa concreta de gestão democrática da educação básica com a implementação dos CONSELHOS ESCOLARES que fomentavam a criação de um elo entre a escola e a comunidade, são eles Icapuí, sob o governo do Partido dos Trabalhadores e Quixadá, sob orientação do governo estadual. Para Tavares (2002,86-87) o primeiro desencadeou uma atitude passiva da população, diante do domínio dos representantes da Prefeitura sobre as iniciativas da população; na experiência de Quixadá, a autora considera que faltou por parte da prefeitura *"o apoio e a orientação necessária para que a prática participativa fosse realmente consolidada".*

Relendo o Plano de Mudanças (1987:63) observamos que no âmbito educativo procurava-se promover uma *"maior oferta de educação básica a toda a*

comunidade escolarizável, formando-a para o trabalho, para a participação comunitária; e para o exercício da cidadania, através da democracia". Portanto, entre as metas cita: *"Democratizar a administração escolar descentralizando as ações para as 14 (catorze) DERE'S - Delegacia Regional de Ensino"* (1987:67).

No entanto, este projeto não sinalizava a contratação de novos professores por concurso público conforme a legislação. Isto porque se contrapunha com a racionalização do Estado, que por sua vez, se apresentou neste setor numa perseguição e demissão do professorado sob o discurso de moralização do serviço público.

Sendo então, a contratação para o magistério neste momento apenas por contrato temporário, Tavares considera que (2002:81):

> *"[...] descentraliz*[ou-se] *o clientelismo ao garantir maior controle dos diretores das escolas sobre os professores, já que a esses coube indicar ao Estado quais seriam os contratados ou mesmo decidir quem receberia ganhos salariais, tendo em vista o dinheiro referente à suplementação de carga horária"* (grifos nossos).

Concordamos com a autora, tanto que no decorrer deste capítulo iremos perceber novas incidências de como esta recentralização, no âmbito da direção da escola, se constituiu através da desconcentração de responsabilidades com novos encargos. Defendemos a RECENTRALIZAÇÃO, considerando que centralizar é um ato de reunir em um centro, e portanto, a recentralização seria a mudança apenas deste centro, podendo ser de um âmbito estadual para o local ou vice-versa.

Após o primeiro governo Tasso (1987-1989), CIRO GOMES (1990-1994) foi eleito pelo PSDB dando continuidade as mudanças, como Tasso reconhece: *"O Ceará passou a ser visto no País e no exterior como um caso de sucesso, em termos de modernização das finanças, da administração e das políticas públicas. Mudou a realidade, mudou a imagem, mudou a mentalidade"* (Ceará: Discurso de posse:1995,2).

E é neste contexto que o ESTADO passou a ser compreendido como indutor de desenvolvimento seguindo as diretrizes:

> *"[...] contribuir para o crescimento econômico o mais equilibrado do ponto de vista da distribuição pessoal e espacial de renda: ensejar a modernização e a competitividade das atividades econômicas, sem prejudicar o meio ambiente: apoiar o desenvolvimento da cidadania"* (Ceará:1994,15 apud Vieira:2001,117-118) (grifos nossos).

Este Estado, indutor de desenvolvimento deveria apoiar o desenvolvimento da cidadania, de modo subsidiário e não fomentá-lo, donde observamos uma

naturalização[100], ou seja, o processo de desenvolvimento da cidadania é visto como uma coisa, ou como um acontecimento natural, portanto não precisa, segundo este aparato ideológico, ser fomentado, incentivado, apenas apoiado.

Então, o governo Ciro Gomes sob o slogan *A construção de um Ceará melhor* lançou o projeto para a educação *Escola Pública: A Revolução de uma Geração* (1991-1994), afirmando que *"lugar de criança é na escola"* a partir das orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien:1990). O termo em si *Revolução* quer dizer transformação radical dos conceitos artísticos ou científicos dominantes numa determinada época (Aurélio:1988,572). Dentro do contexto, podemos relacionar a necessidade de transformar a educação e para tanto se propõe a ruptura com um processo, que se pretendia, irreversível.

Mas este documento foi muito polemizado tanto pelo conteúdo como pela forma como chegou ao conhecimento da comunidade. Para Vieira (2001:120)

> *"Essa 'rejeição' pode ser atribuída, entre outros motivos, ao modo como a proposta foi elaborada, restrita aos cuidados de técnicos e especialistas da área, minimizando a importância da representatividade de pessoas diretamente 'envolvidas com a educação na sua legitimação e efetivação' "* (grifos da autora).

Desta forma, a autora continua contribuindo assinalando que este programa foi autoritário porque foi formulado por *"um grupo de pessoas que desenvolve a atividade normativa sobre o sistema de ensino público, sem, contudo, ser responsável pelo fornecimento do ensino"* (Martins apud Vieira:2001, 121) e representativo *"na medida em que se ancorou, principalmente, no legislativo, isto é, nas representações políticas, desequilibrando a mediação direta com a sociedade civil, fortemente presente no governo anterior[101]"* (Vieira:2001,121).

Contudo, este projeto se dividia em três programas de ação: *Escola pública de Boa Qualidade; Programa de Valorização dos Profissionais do Ensino e Programa de Racionalização e Democratização da Gestão do Sistema de Ensino* (Mensagem:1995,35). Mas nos delimitaremos a (re)interpretar o último programa citado por trazer as políticas semeadoras deste estudo.

[100] Umas das estratégias típicas de construção simbólica, segundo Thompson (2000).

[101] Faz-se aqui necessário explicitar que tipo de representação política foi realizada no primeiro governo Tasso. E Tavares (2002:98) exemplifica citando o caso dos *"Agentes de Mudança"* que eram membros da comunidade e atuavam dentro de associações, promovendo o descrédito das lideranças que acaso se opusessem aos programas do governo, ou convencendo os membros das associações da importância de manter boas relações com o Estado. Dessa forma, o Governo das Mudanças provocou a desmobilização dos movimentos populares, promovendo a cooptação de seus membros, desestabilizando, assim, as lideranças. Foi uma desarticulação política e absorção aos programas do Estado.

O programa *Racionalização e Democratização da Gestão do Sistema de Ensino* trata da Democratização restrita a rede pública, mas também é onde se inicia a discussão do fazer *"democrático",* principalmente em torno da autonomia da escola e da participação da comunidade. Ele implementou *"ações regionalizadas, descentralizadas e desconcentradas, que levam à participação e à integração comunidade-escola"* (Ceará: Mensagem:1992), ou seja, a descentralização administrativa dando autonomia às escolas estaduais para gerir recursos financeiros, visando a divulgação das *'novas'* concepções de Estado, Democracia e Participação.

Novas, pois a concepção de Estado vinha mudando radicalmente, assim como as bandeiras *Democracia e Participação* que eram comuns nos discursos de esquerda. Podemos deduzir que houve uma absorção dos ideais da esquerda pela direita, contudo a sua representação / entendimento é o que se pretende reconstruir nesta pesquisa.

Entre as ações estratégicas visando à descentralização em bases modernas e democráticas, estão:

> ❖ *"Transformação do processo de gerência da rede escolar, garantindo autonomia administrativa e o máximo de autonomia financeira a cada escola e instituindo mecanismo de avaliação dos resultados; [...]*
> ❖ *adoção de formas avançadas de escolha de diretores que assegurem a competência profissional dos candidatos e a participação dos professores, alunos e funcionários da escola, segundo normas estabelecidas na lei de Diretrizes e Bases e de acordo com lei especifica;*
> ❖ *Criação de Conselhos ou Colegiados, assegurando a participação da comunidade nas decisões, controle, tomada de custo, gestão e fiscalização das atividades escolares; [...]*(Ceará: Escola Pública: A Revolução: 1991, 07) (grifos nossos).

Estas novidades estavam traduzidas nas novas estratégias de gerência pública. Entre elas, o discurso de autonomia da escola pública estadual tomou forma nas escolas via diretores que fizeram um curso de treinamento, cuja tônica girava em torno da racionalidade administrativa e da adoção do controle de qualidade total pela administração das escolas.

Além de escassos, a liberação destes recursos estava vinculada ao bom desempenho da escola frente aos indicadores de evasão escolar e de repetência. Tavares(2002:115) sintetiza com relação a esta política que *"as necessidades da escola não tinham significação nenhuma para a Secretaria de Educação; o que realmente interessava era garantir os resultados de redução da evasão e repetência escolar".* Portanto, a qualidade desta se resumia na quantidade.

Em contradição com esta proposta de descentralização da educação, o governo Ciro Gomes retroagiu ao desconsiderar o Estatuto do Magistério (1984) quanto a disposição sobre a ESCOLHA DOS DIRIGENTES ESCOLARES e voltou a nomear de forma autoritária o diretor, prevalecendo a influência política. Para o sindicalista Silva do SINDIUTE *"[...] era um verdadeiro curral usado como moeda eleitoral [...]"* (2002:03).

Mas para a Secretaria de Educação no documento Relatório de Atividades 1991-1994 (Ceará: 02) entitulado *Educação Pública: O Ceará na conquista da Cidadania* esse modelo administrativo *"propiciou um GERENCIAMENTO MAIS DEMOCRÁTICO, respeitando as prioridades estabelecidas por cada Unidade Escolar"* (grifos nossos).

Considerando que, as escolas tinham autonomia para lidar com as prioridades de cada realidade, pois os diretores passaram a lidar com verbas públicas e, a idéia de participação da comunidade na gestão da escola era disseminada, embora restrita à *"gestão de negócios"* , ou seja, a *"prestação de contas do repasse das verbas diretamente alocadas nas escolas estaduais"* (idem:03). Compreendemos, assim, que o título não faz jus as políticas desenvolvidas, bem como aos resultados, mas contemplam as propostas do projeto revolucionário.

E neste mesmo documento sob o subtítulo *Passo a passo com a comunidade* se afirma que *"A conquista de espaço junto à comunidade foi, também, possível graças à política de eventos da Secretaria de Educação"* (16). Mas estas atividades foram estritamente pedagógicas, de cunho expositivo, e esportivas como*: "Cerca de quatro Feiras de ciências e Matemática e igual número de Mostra estaduais de Alfabetização e Tecnologia"*. Não colocando em debate tanto as questões pedagógicas metodológicas e curriculares, como também administrativas, políticas, financeiras, ... (Ceará: Relatório de Atividades / SEDUC: 1991-1994, 16).

Sintetizando, o discurso sobre autonomia se pautava apenas no aspecto administrativo-financeiro, eximindo-se do pedagógico e das suas relações intra-extra escola e ainda estava vinculado, como já vimos, a resultados meramente quantitativos como referência de qualidade.

Com relação ao aspecto participativo, a PARTICIPAÇÃO faz parte de um processo de descentralização e não desconcentração[102] de responsabilidade. Desta

[102] Concordamos com VALERIEN (2000:79) que a transferência de tarefas e de responsabilidades é desconcentração e a transferência do poder de decisão é descentralização.

forma, o Estado desconcentrou a sua responsabilidade no gerir os poucos recursos destinados à educação/escola, como também restringiu o conceito de participação apenas ao endosso da prestação de contas que é utilizado para legitimar o sucesso de tal política / gasto que não foi discutida e muito menos construída conjuntamente.

Enfim, este discurso *"gerenciamento mais democrático"* explicita claramente a tentativa de comunhão dos ideais de qualidade total, e entre eles de racionalidade administrativa, com democracia. Esta concepção de democracia se pauta nos teóricos liberais que restringem a democracia a um procedimento, negando a totalidade que envolve a forma política na sua relação com a sociedade e na sociedade entre si. Como Costa (2001:98) sintetiza esta tendência considera a democracia como uma *"categoria exclusivamente 'política', que por sua vez, também se reduz às atividades de governo e funcionamento das instituições do Estado".*

Ciente destas questões, TASSO JEREISSATI, em seu discurso de posse (1995) logo propõe a nova agenda *"Se os resultado até aqui foram satisfatórios, em termos de retomada do crescimento econômico e de reorganização do Estado, ainda resta muito a ser feito, particularmente no tocante à questão social". (1995:3) (grifos nossos).*

Neste trecho é importante ressaltar que o próprio governo reconhece que, entre as mudanças propostas, a ação prioritária foi o saneamento das finanças públicas mostrando resultados satisfatórios[103]. Gondim (apud Menezes: 2001,119) assinala que a reforma do Estado restringiu-se a adoção de mecanismos para garantir a eficiência financeira. Para tanto, o governo impôs de forma autoritária a extinção ou a fusão de órgãos públicos, aliada a uma política drástica de redução de folha de pagamento. Entre outros setores, a educação sofreu um verdadeiro desastre, como Menezes registra:

> *"No afã de sanear as contas públicas,* [os governos Tasso/Ciro] *demitiram professores sem uma análise rigorosa da realidade educacional, gerando carências para, no momento posterior, admitir professores na forma precarizada de trabalho temporário, [...], o governo negou-se de forma intransigente a dialogar sobre as mudanças implementadas, dentre estas, a universalização do telensino para todo o Estado apesar da resistência dos pais e dos professores"* (2001:120-121).

Novamente se observa o veio autoritário com que estes governantes lidam com os anseios e contragostos do povo, sob o crivo da necessidade de mudança e de

[103] Esta mudança reflete que o conceito de mudança para os governantes eram distintos dos anseios do povo. Deste modo, foi utilizado um termo que representava o sentimento de toda a nação inserida no processo de redemocratização, mas as mudanças atenderam apenas a parte interessada, elite, da população. Isto porque o enxugamento da máquina estatal não incidiu diretamente numa melhoria da qualidade de vida para a maioria.

cortes no gasto público atendendo a máxima *"fazer mais com menos: este é o lema"* (Ceará: Discurso de Posse: 1995,5). Mas havia resistências a esta destruição no âmbito do corpo docente com greves periódicas (1988, 1989, 1990), entretanto não houve diálogo por parte do governo.

No entanto, ao mesmo tempo, se contrapondo a estas práticas autoritárias, Tasso propõe a gestão participativa afirmando que *"Este governo será necessariamente de <u>união</u>, de <u>inclusão de toda a sociedade</u>"* (grifos nossos). Enfatiza a participação porque o ESTADO em seu novo papel, segundo este projeto político, não pode tudo. *"O governo deve ser não o gestor soberano, <u>mas o grande animador e estimulador</u> do processo de realização do desenvolvimento do Ceará, com a participação dos demais níveis de governo, do setor privado, da sociedade civil organizada e das comunidades"* (Ceará:1995,06) (grifos nossos).

Esta concepção reitera o Estado como indutor do desenvolvimento, mas agora passa a tratar os seus funcionários como sócios e a sociedade como parceira, com o intuito de promover a eficiência e a eficácia da ação governamental (Ceará: Discurso de Posse :1995,06). Estes, por sua vez, são conceitos basilares do discurso de qualidade total.

Sabendo que ainda resta muito a ser feito, *particularmente no tocante à questão social*, o segundo governo Tasso (1995) elege entre as prioridades a *Educação*, como sinalizou no seu discurso de posse: *A educação básica. Faremos uma <u>verdadeira cruzada</u> pelo ensino e esperamos, <u>com a ajuda de Deus</u> melhorar sensivelmente a situação da educação. O lema será 'Todos pela educação de qualidade para todos' ";[...].* (1995:4).

De onde observamos a retomada do termo *"cruzada"* que retrata um período transitório da história com as antigas cruzadas portuguesas que vieram a desbravar este continente. Desta forma, se fez referência a uma história do passado legitimando o presente e a metodologia de enfrentamento como parte de uma tradição eterna e aceitável, considerada como válida e que vai provir o sucesso, como foi a descoberta do Brasil. As cruzadas também eram abençoadas por Deus, tanto que as guerras eram conhecidas como *"guerras santas"* e traziam consigo padres que representavam a Igreja Católica, uma outra forma de poder instituída na época que não concorria com o Estado.

Fazendo uma relação entre as falas, percebemos que isto se reflete no mesmo trecho com a exaltação da figura de Deus fazendo um apelo sobrenatural para

melhorar a educação. Esta figura de linguagem apelativa foi utilizada para sensibilizar as pessoas quanto ao chamamento para enfrentar a batalha. Mas neste caso, se obscureceu as verdadeiras causas que sempre comprometeram a educação pública, mesmo tendo sido elas já identificadas por Ciro Gomes na gestão anterior:

> *"Não tem sido por falta de diagnóstico e de planos que os problemas educacionais permanecem sem solução, mas antes pela ausência de uma determinação política para eleger a educação como prioridade e a criança como centro da obra educativa. Nos documentos oficiais, freqüentemente, estão previstas tantas ações que as administrações se perdem no emaranhado de problemas. Se tudo é prioritário, os recursos, além de insuficientes, são pulverizados e a escola permanece à mercê do empenho e da capacidade de dirigentes, cuja ação, não raro, é marcada pela descontinuidade e nem sempre reflete um compromisso com a coisa pública".*(Ceará: Escola Pública: A Revolução de uma geração: 1991,03) (grifos nossos).

Numa outra perspectiva, observamos que a educação passa a ser percebida como área estratégica para atender a prioridade absoluta deste governo que é *"melhorar a qualidade de vida do cearense, garantindo-lhes condições mínimas de cidadania"* (PDS - Plano de Desenvolvimento Sustentável 1995/98) (grifos nossos). Estas condições mínimas se contradizem ao princípio constitucional Federal que busca a cidadania plena, bem como à realização plena da pessoa humana, segundo a Constituição do Estado do Ceará / 89 (Art. 215). Do mesmo modo, encontramos no documento da Série Educação Ceará 95/98, quando trata da Educação para todos, que *"cabe ao Estado definir uma política de acesso, permanência e sucesso escolar, pela qual crianças e adolescentes possam ser preparados para o exercício da cidadania plena"* (06) (grifos nossos).

Esta bandeira de condições mínimas de cidadania coadunam com a perspectiva deste Estado que se quer democrático e restringe a sua atuação a estimulador e animador. Entendemos *as condições mínimas* como fomentar a formação de novos consumidores que deverão, através das suas próprias condições, fomentar a plenitude de sua cidadania. Ou seja, que o próprio *"cidadão"* propicie as condições básicas necessárias para o exercício da sua cidadania, tendo as condições mínimas de cidadania garantidas com o incentivo do Estado. Percebemos, enfim um jogo de palavras riquíssimo, que dispostas em seu discurso são coerentes, mas que quando se intertextualiza com outros documentos apresenta claramente as contradições acima expostas.

Entretanto, reconhecendo os limites e necessidades o governo assinala que *"O desenvolvimento sustentável perseguido por este plano só ocorrerá se houver*

mudança cultural e avanço científico e tecnológico"(PDS-95/98) (grifos nossos). E para tanto, este projeto acrescenta aos princípios de Descentralização[104], Participação e Mudança de sua primeira gestão, a Sustentabilidade do Desenvolvimento e Visão de Longo Prazo. E este documento (PDS/Ce-95/98), que segundo ele mesmo foi resultado de consulta à população durante o período eleitoral de 1994, estabelece entre os programas estruturantes da prioridade *Educação para Todos: Erradicar o analfabetismo na Faixa de 7 a 17 anos; Completar o processo de municipalização da educação básica, e DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL.*

Sobre Democratização da Gestão educacional a CONSTITUIÇÃO do Estado do Ceará, promulgada em 1989, já assinalava:

> Art. 215 - *"A educação, baseada nos princípios democráticos, [...] é um dos agentes do desenvolvimento, visando à plena realização da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional, contemplando o ensino as seguintes diretrizes básicas:[...];*
> *V – gestão democrática da instituição escolar na forma da lei, garantidos os princípios de participação de representantes da comunidade;[...]*
> *VII – formação de seres humanos plenamente desenvolvidos, capazes de compreender os direitos e deveres da pessoa, do cidadão, do Estado e dos diferentes organismos da sociedade; [...]"* (Ceará:1989,182-183) (grifos nossos).

Mesmo sabendo que a Constituição apresenta apenas os termos gerais que devem orientar as normas posteriores que serão novamente discutidas, percebemos a restrição à instituição escolar da gestão democrática. Outra questão é que a Constituição apenas cita, propõe um modelo, mas não regulamenta ao assinalar *na forma da lei*, quer dizer uma lei ulterior. Em outras palavras, até a regulamentação deste inciso, o processo de participação institucionalizada não tem amparo legal.

Segundo os modos de operação da ideologia em Thompson(2000), podemos dizer que neste artigo ocorre uma dissimulação, ao se utilizar a técnica da sinedóque que dissimula as relações sociais através da confusão ao estabelecer uma norma, mas não regulamentá-la. Com relação a utilização do termo comunidade, não estabelece sua composição, ou seja, numa escala macro pode-se perceber a escola inserida numa comunidade e na micro, perceber a escola como comunidade.

O Art. 220 da mesma continua: *"A organização democrática do ensino é garantida, através de eleições, para as funções de direção nas instituições de ensino,*

[104] *"A descentralização é essencial para aumentar a capacidade de realização do governo, bem como a motivação de todas as pessoas envolvidas no processo. Em particular, será promovida a descentralização para os municípios e para as comunidades"* (PDS/ Ce 1995-98).

na forma que a lei estabelecer" (Ceará:1989,188). Novamente percebemos o fomento a práticas democráticas com a citação do procedimento eleitoral para a escolha dos diretores, mas não ratifica se elas devem se pautar de forma direta ou indireta, bem como posterga a sua regulamentação.

Pautados nestas lacunas da Constituição Estadual, os governos mantinham o sistema de listas para escolha dos diretores, quando não a indicação/nomeação direta pelo gestor do Estado/Secretario(a) de Educação sem qualquer consulta à sociedade ou à Instituição Escolar.

E Naspoline considera que a lista tríplice, ou sêxtupla *"é sempre uma democracia travestida, na verdade, porque é por trás de uma lista! O governante vai negociar (se o 1º não é de simpatia dele), ele vai negociar com o 2º e o 3º. Então, é uma negociação que não é da comunidade"* (2002:07). Isto porque se elege um, mas pode ser escolhido qualquer um da lista.

E atendendo a proposta de mudança e o rompimento de práticas clientelistas adotadas, *"desde sempre*[105]*"* no Ceará, bem como na atenção especial ao social na segunda gestão Tasso, este governo inovou no setor educacional regulamentando os dispositivos constitucionais e implementando novas práticas democráticas no cotidiano escolar.

Antes de tudo, era necessário reverter o *"sentimento coletivo de desesperança com a Educação"* (Ceará: Série Educação 95/98 nº1: 02), assim como unificar[106] a Secretaria de Educação Básica, entre outros.

Tasso Jereissati, então, convidou o professor ANTENOR MANUEL NASPOLINE, natural de Santa Catarina mas que morava no Ceará há cerca de dez anos como representante do UNICEF[107], para assumir a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará.

Naspoline, trazia consigo experiências exitosas frente ao processo de democratização da educação, pois havia *"vivenciando no limite, o conceito de autonomia administrativa, pedagógica e financeira e gerando recursos financeiros com os quais foi adquirido o terreno sobre o qual foi construída a sede da Universidade Estadual"* (Discurso proferido ao receber o título Cidadão do Ceará:1999, 03). Bem

[105] Expressão utilizada por Max Weber ao delinear três tipos de dominação.
[106] Como Maria Luiza B. Chaves reconhece a sua gestão frente a Secretaria de Educação 1991/1994 contou com *"A inteligência, experiência e boa vontade da maioria dos funcionários"* (Ceará: Relatório de Atividades 1991-1994, 01) (grifos nossos).
[107] UNICEF – União das Nações para a Infância.

como o processo de democratização da educação e o mega evento que foi o Congresso Estadual da Educação realizado na cidade de Lages.

Ele aceitou o convite e logo começaram os embates tendo sua equipe a responsabilidade de mudar / inovar / fortalecer a construção da cidadania e democratizar a educação nos limites do projeto neoliberal implementado pelo(s) governo(s) Tasso / Ciro / Tasso.

O projeto político desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará *"Todos pela Educação de Qualidade para Todos 95/98"* identificou como instâncias fundamentais: o Estado, o Município e a Escola. Tomando a *ESCOLA* como ponto de partida e de chegada com a definição de seu projeto político-pedagógico, o *MUNICÍPIO* passa a ser considerado o segundo elo que está mais próximo da população e portanto mais sensível às suas necessidades educacionais, *"devendo gradativamente assumir a responsabilidade pela educação infantil e pelo ensino fundamental"*, e o terceiro e último elo da corrente o *ESTADO,*

> *"Sua principal função é coordenar o sistema de cooperação técnica e financeira, integrando os três níveis – federal, estadual e municipal, especialmente no que se refere à definição das políticas educacionais e à avaliação institucional da escola, divulgando experiências bem sucedidas de gestão escolar e do sucesso dos alunos e professores"* (Ceará: Gestão Escolar:1996,10-11).

Esta corrente ratifica o papel do Estado como indutor ao definir políticas educacionais, mas acrescenta-se duas novas funções: a de COORDENAR A COOPERAÇÃO E A DE AVALIAR INSTITUCIONALMENTE. Portanto, para desempenhar suas funções ele deverá *"manter um sistema de informações educacionais capaz de coletar, processar, analisar e propor medidas oportunas"*. (Ceará: Série Educação 95/98 n.º 1, 04).

Neste projeto foi identificado três prioridades: *Educação de Qualidade, Educação para Todos e Todos pela Educação.*

Para tratar sobre *Educação para todos* no Folder (n.º 1: 95/98) aparece um desenho artístico nas letras que citam *Gestão Democrática* de maneira animada. Entretanto, o texto que segue não trata da questão, como também não se observou em nenhuma outra parte deste folder tratar desta ação diretamente.

Com relação a prioridade *Todos pela Educação* observamos novamente a ilustração com letras animadas que escrevem *Parceria* e que representa claramente o texto que segue, transcrito abaixo:

> *"É necessário frisar que a grande corrente em prol da educação para todos exige que a sociedade cearense tome consciência de que só teremos educação de qualidade para todos se tivermos a efetiva participação de todos pela educação. Emerge, pois, a necessidade de uma mobilização participativa de toda a sociedade cearense pela educação. [...] deve ser uma ampla aliança, explicitar papéis de cada segmento social para atingir o objetivo visado* [acesso e permanência do aluno] *e utilizar diversos modelos de comunicação para atingir todos os parceiros do projeto educativo do Ceará"* (02).

Este documento já é um dos documentos de divulgação deste projeto, tanto que traz logo na apresentação um menino com um vozeirão anunciando o projeto. Neste sentido, é interessante perceber como este projeto expressa claramente que *"Para que se consolide um projeto de todos pela educação de qualidade para todos é fundamental que sejam desenvolvidas estratégias de comunicação e mobilização capazes de sensibilizar toda a população"* (Ceará: Série Educação 95/98 nº1, 04) (grifos nossos). Enfatizando estratégias de comunicação, percebemos a centralidade com relação aos meios de COMUNICAÇÃO que nesta última década, através do marketing político, tem forjado a legitimidade de muitos projetos políticos.

Na citação acima, também é relevante retomar a ênfase na mobilização da sociedade e na explicitação e não discussão do papel da mesma enquanto sujeitos-agentes e não sujeitos-passivos desta história, deste projeto.

Mas o PDS da Educação 95/98 retoma o projeto acima numa perspectiva de efetivação da cidadania e reconhece o desafio de transformar o discurso em prática ao afirmar que

> *"não existe cidadania nem qualidade de ensino sem o estabelecimento de mecanismos que assegurem a participação de todos os segmentos da comunidade escolar [...] nas decisões sobre políticas educacionais, recursos financeiros, orientação pedagógica, currículo, merenda escolar, entre outros".*

Para tanto, a SEDUC preconiza a GESTÃO COLEGIADA *"como estratégia de ação, entende que garantir uma educação de qualidade para todos pressupõe a construção de relações democráticas no interior de cada escola"* (Ceará: PDS/SEDUC 95/98:05) (grifos nossos). Dando assim unidade ao projeto idealizado e, ainda, ratifica ao complementar que esta Gestão Colegiada

> *"[...] implica num processo de aprendizagem político e organizacional tanto para os professores/diretores como para os alunos, seus pais e a própria população, pois terão que assumir responsabilidades enquanto dirigentes técnicos e políticos, conviver com pontos-de-vista diferenciados, comprometer-se com o projeto pedagógico da escola onde estão inseridos"* (Ceará: PDS/SEDUC 95/98:05) (grifos nossos).

Isto porque é uma capacitação em serviço desse pessoal e o custo social é muito interessante pois deveria trabalhar com a coletividade e a construção da consciência. Seria inocente, talvez, supor que a ordem em que estão dispostos as justificativas para a implantação desta Gestão não foram predeterminadas para enfatizar o primeiro sobre os demais? Acredito que logo teremos esta resposta, ao observar a ordem como elas virão dispostas a seguir em outros documentos e falas.

Mas agora, se faz importante retomar a construção deste processo que foi pautado em torno de em AÇÕES CONCRETAS E VIÁVEIS, tais como:

> • *"as eleições para diretores das unidades escolares;*
> • *a dinamização e, ou, formação das organizações escolares;*
> • *a implantação dos conselhos escolares;*
> • *a capacitação continuada e em serviços dos gestores educacionais, através de metodologias participativas e do 'aprender fazendo' "*(Ceará: PDS/SEDUC 95/98:05).

Acerca das eleições para diretores foi desenvolvido o documento *O Diretor faz a Diferença* que sistematiza o pensamento da época. O documento, a que tivemos acesso, é uma versão preliminar 04 – abril de 1995, que foi elaborado para

> *"[...] <u>ampliar a discussão</u> sobre o assunto nas diversas regiões do Estado durante os encontros promovidos pela Comissão de Educação da Assembléia Legislativa. O documento definitivo que regulamentará todo o processo, será elaborado após a aprovação do Projeto de Lei"* (nota:05)(grifos nossos).

Este documento fala em ampliar as discussões porque já traz consigo inúmeras disposições, algumas delas a serem reinterpretadas abaixo.

Outra questão relevante é com relação ao slogan *O Diretor faz a Diferença* que traz no corpo do texto supra citado a seguinte justificativa:

> *"É simples constatar que numa escola 'o diretor faz a diferença'. Isto é, não há escola boa com diretor ruim, assim como não há escola precária com diretor bom. Percebe-se, portanto, que um diretor deve preencher certos requisitos básicos de competência para administrar uma escola, bem como a capacidade de relacionamento humano e liderança na comunidade escolar. [...] Evidentemente, o processo de escolha dos diretores das escolar não se esgota o compromisso com a gestão democrática, mas representa um passo significativo nesta direção"* (Ceará:PDS/SEDUC:95/98:01-02).

Percebemos a centralidade no papel do diretor, como responsável pelo sucesso da escola, onde seu papel requer requisitos básicos de competência e capacidade de relacionamento. Contudo, a prova de capacidade técnica e outra prova

qualquer não mede o relacionamento entre as pessoas, nem muito menos a **arte**[108] de articulação com as pessoas.

No entanto, no decorrer do processo Naspoline (2002:03) considera que *"o Núcleo Gestor, ele corresponde a um aperfeiçoamento do processo [...]. Em 98 e 2001, eu já falava que o Núcleo Gestor faz a diferença. Ou seja, deixou-se de investir exclusivamente num líder, para investir num processo de liderança!"* (grifos nossos). Quer dizer perceberam a limitação do projeto inicial, mas continua com uma visão restrita de que o Núcleo Gestor fará a diferença negando a totalidade da escola que se insere na comunidade circunscrita e a complexidade das relações. Mas a idéia de PROCESSO DE LIDERANÇA é inovadora e pode trazer inúmeros novos elementos para esta discussão, tanto que nos propomos retomá-la a posteriori.

Uma outra ação concreta e viável para a Gestão Colegiada era a dinamização e, ou formação das organizações escolares que compreendem a Congregação de Professores, Associação de Pais e Comunitários, Conselho Escolar e Grêmio Estudantil.

Entretanto, o PDS/SEDUC 95/98 contempla especificamente a implantação dos Conselhos Escolares, tanto que sintetiza que este *"projeto justifica-se pela extraordinária relevância que os CONSELHOS ESCOLARES tem como canal de mobilização e participação da coletividade [...]"* (07).

Ao citar o objetivo geral deste plano percebemos que os critérios preestabelecidos coadunam-se com a proposta de qualidade total, como lê-se:

> *"Apoiar práticas de Gestão Colegiada da Escola Pública, através da implantação e dinamização de organismos colegiados representativos de todos os segmentos da comunidade escolar, visando garantir o pleno desenvolvimento do processo educacional, nos aspectos de eficiência, eficácia e efetividade"* (09)(grifos nossos).

E com relação aos objetivos específicos, vejamos:

> *"• Fortalecer a comunidade escolar através de sua participação, de modo democrático e responsável, nas organizações escolares;*
> • *Acompanhar e avaliar a formação e o funcionamento dos Conselhos Escolares e das organizações existentes na escola: Grêmios Estudantis, Congregação de Professores, Associação de Pais e Comunitários;*
> • *Capacitar de forma continuada e em serviço, os Conselhos Escolares para o gerenciamento dos recursos humanos, materiais, técnicos e financeiros da rede de ensino pública"* (09) (grifos nossos).

[108] Classificamos, temporariamente, como arte por não considerarmos a palavra poder como adjetivo que represente esta capacidade. Isto porque consideramos ser desenvolvida no ser humano, nas suas relações humanas que é contraria a idéia de dom.

Observamos uma sobrecarga de tarefas para um elemento novo da organização escolar. Um mundo de propostas para uma organização que ainda estaria para se estruturar, mas já predeterminada com relação ao seu campo de ação, conforme grifo, que carrega consigo o viés neoliberal de responsabilizar a comunidade no gerenciamento, antes sob o crivo do Estado.

E é necessário, antes de tudo, citar que o Conselho Escolar envolve os demais organismos colegiados, mas não os substitui. Ou seja, esta tendência do Estado em implementar os Conselhos Escolares sem ter ainda formado os demais organismos escolares, ou mesmo fomentar a sua organização já apresenta uma grande fragilidade na constituição dos conselhos que podem vir a ser estruturados sem uma base organizada dos segmentos a serem representados.

Entretanto, não se pode negar após esta breve retomada de alguns projetos educacionais implementados no Estado do Ceará nos governos Tasso/ Ciro/Tasso que tratam da gestão da escola pública, que o Ceará mudou. Decerto, sentimos a necessidade de aprofundar mais este debate, principalmente em torno das ações concretas e viáveis estabelecidas por este governo para a implementação de uma gestão colegiada, de uma gestão democrática , para podermos então compreendermos o que este projeto político do PSDB entende sobre as categorias já citadas.

III.II AS AÇÕES CONCRETAS E VIÁVEIS:

A Eleição Direta para Diretores de Escolas Públicas Estaduais 1995 / 1998 / 2001 e a Formação dos Conselhos Escolares 1996

"Para que a mudança aconteça
e para que valha a pena que ela aconteça,
é necessário, respectivamente,
que se realize uma ação capaz de vivenciar uma concepção
e que haja uma concepção teoricamente viável
e eticamente justificada"
(Gandim:2000,16).

Como já vimos no capítulo anterior o governo do Estado do Ceará, na segunda gestão Tasso Jereissate (1995/1998), nomeou Antenor Naspoline para a pasta da Educação e reconheceu que ainda restava *muito a ser feito, particularmente*

no tocante à questão social. Para tanto, definiu a educação como uma de suas prioridades.

O Secretario de Educação, junto a sua equipe, desenvolveu o projeto *"Todos por uma educação de qualidade para Todos"* e nele continha as linhas gerais das políticas que seriam implementadas na sua gestão. E no Plano de Desenvolvimento Sustentável da Educação (Ceará: Seduc 1995-1998:05) se estabeleceu, como já fora citado, as ações concretas e viáveis para a gestão colegiada, sendo elas:

> • *"as eleições para diretores das unidades escolares;*
> • *a dinamização e ou formação das organizações escolares;*
> • *a implantação dos conselhos escolares;*
> • *a capacitação continuada e em serviços dos gestores educacionais, através de metodologias participativas e do 'aprender fazendo' "*.

Este projeto atendia a perspectiva do governo (1995-1998) que precisava *avançar* no processo educacional. E *mudar* o processo de indicação de diretores era aliar o discurso à prática e, Naspoline teve *"a coragem de assumir esse processo de Mudança, no processo de eleições de diretores"* (Cely: Assessora da Seduc:2002,01).

A *mudança* representava a mudança no foco da política pública, onde *"o Governo do Ceará optou por dar um fim ao clientelismo e transferiu para a comunidade a tarefa de escolher quem iria dirigir as escolas [...]"*(O Povo: 02.01.2002, 05). Em outras palavras, *"foi de romper com a prática clientelista, com a prática do corporativista, dando, transferindo todo esse poder de decisões para a escola!* (Cecília: Diretora da Escola Modelo:2002,01) (grifos nossos).

Como também atendia aos anseios da sociedade que vinha do movimento das *Diretas Já*, assim como aos anseios da própria classe de professores que lutavam por mais transparência e por democracia no processo educacional.

Para o Secretario de Educação (Naspoline:2002,01)

> *"era importante que houvesse responsáveis em cada fase do processo educacional, e o sistema como estava, onde o diretor de escola praticamente não era um responsável porque ele apenas estava lá, aquela história do cabo eleitoral local, do vereador, do prefeito, do deputado etc. Ou seja, o compromisso dentro não era essencialmente com a educação, era político mais de ordem partidária".*

Além disso, no sistema de listas *"[...] cada caso de uma substituição sempre implicava em 'n' indicações e muitas brigas locais para indicar um diretor".* E no novo modelo proposto *" [...] esse caminho era muito mais democrático porque ia valorizar as*

pessoas mais competentes e também ia responsabilizar mais a comunidade que ia eleger depois a pessoa que passasse na prova". (Naspoline:2002,01) (grifos nossos).

E numa primeira reunião com o governador, Naspoline (2002:02) assinala: *"ele concordou com a idéia e a primeira pergunta que ele me fez é quem iria se opor a essa idéia"*. E o Secretario, diante mão, considerou duas categorias: os atuais diretores porque iam ter que passar por uma prova e um processo eleitoral, e os políticos que iam perder a, até então, prática de indicação de diretores e formação/ manutenção de currais eleitorais. E complementa(2002:02):

> *"O governador reagiu na hora da seguinte maneira, ele disse: '– Olha, com relação aos diretores atuais, isso não me amedronta porque são cargos de confiança, então, eu posso imediatamente exonerá-los. Agora, com relação à Assembléia, é importante discutir, ver com a bancada da Assembléia, essa idéia para obter a aprovação, inclusive para aprovar o projeto de lei.' Porque ele* [o governador] *não queria fazer isso mediante decreto"* (grifos nossos).

Na discussão com a bancada do governo na Assembléia, Naspoline (2002:02), após obter o consenso com relação a idéia, relembra *"tinha um deputado, não me recordo qual foi deles, que disse: – Olha, essa bandeira sempre foi da oposição, agora, é nossa bandeira. Então, é importante também que a gente discuta em todo o Estado [...]"*(grifos nossos). E assim foi idealizado além das discussões na Assembléia Legislativa a realização pela Comissão de Educação da Assembléia de 07 ENCONTROS REGIONAIS sob o discurso de que era necessário discutir elementos do projeto.

Com relação aos Encontros, Naspoline (2002:02) frisa que *"O assunto despertou muita a atenção do cearense! E os debates eram com o microfone aberto. Eu fazia a palestra e, depois disso, abria o debate. [...] tinha o microfone aberto!"*

E ao assinalar que os debates eram com *microfones aberto* e reafimar isto, percebemos que analisando a estrutura de conversação o autor cria um ordenamento lingüístico que reproduz a estratégia típica de construção simbólica de *estandardização* onde a forma simbólica, *microfone aberto*, é adaptado a um referencial padrão, que é proposto como fundamento partilhado e aceitável de *participação.*

Deste modo, para o governo, bem como para parte dos entrevistados estes encontros e os debates na casa legislativa refletiram o processo efetivo de PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE NA ELABORAÇÃO DA PRIMEIRA LEI que

regulamentou o processo de eleição para diretores de escolas públicas estaduais. CELY assim sintetiza que,

> *"todas as modificações que a gente tem feito na legislação passa pela Assembléia Legislativa e pelo crivo, da esquerda ou da direita, de quem está lá na Comissão de Educação da Assembléia, que tem representações de todos os poderes, de todos os partidos"* (2002:05).

No entanto, cientes de que a ASSEMBLÉIA é composta por representantes da sociedade, mas que em sua maioria não mantém o elo com seus representados, compreendemos que este é um espaço para debate importante, mas limitado. A proposta de Encontros Regionais foi importante para abrir a discussão, mas percebemos que o real objetivo era legitimar a tomada da bandeira antes da oposição, tanto que o Estado não fomentou o debate na sociedade como um todo, e nem valorizou debates intra-escolares, tomando como satisfatória a supra citada.

Observamos também, a relação estabelecida pelo Secretario de Educação(2002:02), ao afirmar que *"[...] a eleição dos diretores, que era o caminho mais indicado dentro da idéia geral de fortalecer a escola, ou seja, a escola como ponto de partida"*. Ou seja, neste trecho, onde foi inquirido sobre o que motivou o governo a implementar tal política de gestão democrática da educação básica, a relação entre o processo de eleição para diretor e o fortalecimento da escola, assim como a sua tomada como ponto de partida, pode ser no mínimo considerada contraditória. Isto porque, se a escola é o ponto de partida como ela pode ser ignorada dentro de um processo tão importante? Se ela é o ponto de partida porque não fomentar que a partir dela este processo se desenvolvesse?

Mas segundo a declaração da diretora (2002:03) da Escola Modelo, Cecília, *"houve uma grande mobilização, uma mobilização com as escolas defendendo o projeto do governo do Estado na área de Educação".* Ou seja, a movimentação se dava em torno da legitimação do processo estabelecido pela SEDUC.

Contraditoriamente a diretora da outra escola entrevistada cita:

> *"Eu, enquanto diretora de escola, nunca fui chamada a participar da elaboração desse projeto. Nós recebíamos as coisas traçadas e sabíamos do nosso ponto de vista, mas a gente observava que era feito mesmo pela equipe técnica da Seduc com o CREDE, nós sabíamos que o CREDE era chamado. [...] não participei e nem a escola. Participaram as diretoras que faziam parte do colegiado de diretores".*

Então, poderíamos talvez inferir que a diretora da escola modelo fazia parte do colegiado de diretores e portanto participou do processo de legitimação deste

projeto, enquanto que a outra diretora, como não fazia parte do colegiado de diretores (órgão representativo dos diretores de escolas públicas estaduais) e *não participou e nem a escola".* Neste trecho se comprova que o canal de representação no colegiado de diretores se encontrava obstruído, e portanto é limitado para a promoção da participação donde expressa a necessidade de se ampliar o debate para que o mesmo circule dentro de todas as escolas e de toda a sociedade.

Para o Secretario Geral da APEOC[109], Melo *"O debate praticamente não existiu na sociedade por parte do governo. Nós observamos que houve aqui uma conveniência, uma própria consensualidade com a política de descentralização emitida pelo Banco Mundial"* (2002:04).

E continua contribuindo avaliando este processo que:

> *"Em um primeiro momento, ele tem que ser visto como um avanço, você quebra a indicação dos diretores. Isso é um avanço, indubitavelmente não podemos tirar isto, mas ao mesmo tempo não há um processo de, realmente, participação da comunidade! Nem na comunidade é criado mecanismos para que os pais e os alunos possam realmente acompanhar não só o processo político, mas administrativo-financeiro da escola[...]"*(grifos nossos).

Então, ao mesmo tempo em que há o *avanço* com a implementação desta política pública, segundo Melo não houve a criação de mecanismos capazes de fomentar e garantir a participação da comunidade escolar, realmente.

Houve a INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO da comunidade escolar no processo de escolha dos dirigentes escolares. Para Cely, assessora da Seduc, *"você não pode fazer um processo desse sem ter um respaldo legal, institucional e essencialmente jurídico para que você consiga legitimá-lo na base"*(2002:05). A Lei aponta para determinada tendência, mas ela não carrega em si apenas o aspecto legal, como também define os rumos de tal política. E por tratarmos de um processo eleitoral iminente, que se quer democrático, *"a cada ano que você vai consolidando o projeto, você vai precisando adequá-lo às novas tendências, às novas necessidades, os novos desafios que a comunidade vai apontado"* (Cely:2002,05).

Reconhecemos, então, que esse processo em si representa um *avanço* na política educacional do Estado do Ceará, mas desconfiados dos elementos, bem como da disposição dos mesmos no discurso político deste(s) governo(s) *das mudanças* propomos reconstruir os processos de eleição para diretores, evidenciando novos elementos, bem como alterações que vão apresentar algumas peculiaridades em cada

[109] Sindicato APEOC – Sindicato dos Professores e Servidores lotados na Secretaria de Educação e Cultura do Estado e Municípios do Ceará. Fundado em 1982 como Associação, depois da institucionalização dos sindicatos....

momento e no projeto em si desenvolvido a partir dos documentos legais abaixo citados que servirão de instrumentos. É necessário salientar que este processo é o único, entre as ações concretas e viáveis, que tem respaldo legal para a sua implementação, ou seja, a formação dos organismos escolares que fundamenta a constituição dos Conselhos Escolares não estão condicionados em Lei e muito menos em Decretos governamentais.

Diante mão, advertimos que nossa análise não mais se situará numa ordem cronológica, mas na ordem em que escolhemos para a disposição dos elementos que achamos importantes dissertar e que, para nós, são fundantes para a análise do que este(s) governo(s) do PSDB frente ao Estado do Ceará defendem por democrático, participativo e representativo. E conforme nossa proposta neste estudo, nosso recorte é o discurso, portanto não nos debruçaremos sobre os entraves que emergem dentro da escola.

E para tanto construímos o Quadro IX Anexo I que dispõe a referência dos documentos que serviram para a elaboração do Quadro X Anexo I que traz um paralelo entre alguns elementos condicionados em itens dos processos eleitorais de 1995/1998/2001.

"[...] que o governo não deságüe em conflitos futuros,
transformando-se numa frustração coletiva.
Se um dos problemas cruciais do sistema
sempre foi identificado com a sua gestão equivocada,
o que se pretende modificar com o atual projeto,
que a inovação não se perca na prática pelo gosto
de postergar-se outras iniciativas que o completem
e que tem a ver com a melhoria da qualificação do ensino.
Não é exatamente isso o que se almeja"
(O Povo: 1995).

Em artigo ao jornal, MAIA sintetiza o sentimento de todos com relação ao projeto que acabava de se institucionalizar no Estado do Ceará. Então, entre as ações concretas e viáveis foi estruturada a PRIMEIRA ELEIÇÃO PARA DIRETORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS e para tanto foi regulamentado este processo legalmente após discussões em Encontros Regionais.

Esta ação se contrapõe diretamente a antiga prática de indicação de diretores e de listas, Tasso Jereissate deixaria esta função entregando à comunidade, em outras palavras, este cargo deixaria de ser um cargo político para ser um cargo da comunidade.

Mas o processo eleitoral é apenas um procedimento democrático, pois a democracia que propomos não se restringe a procedimentos, como também não a nega ao buscar a reconexão entre procedimentalismo e participação.

E por ser apenas um processo pode também apresentar os mesmo vícios dos processos eleitorais partidários. Para Silva do SINDIUTE (2002:01)

> *"[...] a gestão democrática não é só a questão da eleição. Esta é um dos aspectos que também tem sido usado, mas que reproduz o processo político eleitoral, a máquina, o dinheiro, a bandalheira que era, em certas situações, tanto na capital e muito mais no interior. Que reproduz a mesma patifaria existentes nas eleições parlamentares do executivo onde pesa muito o fator econômico, no financiamento da campanha e no vínculo com o político também que atua".*

E esta prática foi denunciada pelos jornais locais, a professora Monte (O Povo:Cartas:15/12/2001) reconhece que *"na maioria das vezes a disputa ocorreu sem a mínima discussão de propostas para a melhoria das condições físicas ou pedagógicas das escolas, mas sim na distribuição de brindes (camisetas, bónes, canetas, etc) por parte dos candidatos".* Isto confirma a mudança de foco do processo em si para a mercadoria que o capital reveste no candidato.

Para o leitor Albuquerque (Diário do Nordeste: 05/12/2001) durante campanha para a angariação de votos *"observa-se que nas escolas acabam surgindo muitas intrigas e futricas entre seus próprios membros, ou seja, candidatos discutem acirradamente com professores ou funcionários e vice-versa, criando dessarte um clima desagradável"*. Quer dizer as eleições podem criar um clima de conflito dentro das escolas, que para alguns como o leitor supracitado não forma cidadãos.

Num ponto de vista contrario, nossa percepção nos leva a compreender que os conflitos têm sido negados e constituídos falsos consensos e a escola tem também repassado esta lógica inversa. Então, quando eles se apresentam como num processo eleitoral é mais fácil negá-los do que enfrentá-los. Por outro lado, a escola é um espaço de construção privilegiado que tem que aprender a conviver com os conflitos e mais ainda tem que dar exemplo para toda a sociedade.

As últimas eleições para Presidente da República (2002) representou um marco dentro do jogo político nacional através da polidez e do respeito com que Luiz

Inácio Lula da Silva tratou seus adversários, antes, durante e depois do pleito eleitoral. No entanto, acreditamos ser possível criar mecanismos para limitar o uso de políticas clientelistas, como legislar sobre a propaganda eleitoral permitida, o financiamento da campanha que deve ser transparente e apresentado para a Comissão Eleitoral, bem como para a comunidade e até sendo exposto nas escolas e as punições da não observância deles.

Do contrário, este processo pode continuar virando manchete em matérias policiais (O Povo: Editorial: 06/12/2001, 06) através do uso da força e da coerção. Exemplos disso foi a agressão física, socos, contra uma professora e candidata (Ibidem), como também tentativa de assassinato seguida do recado *"Se você não desistir, você morre"* (O Povo: Fortaleza: 05/12/2001, 03). Ou seja, infelizmente a realidade demonstra que não se conseguiu ainda expurgar toda essa interferência indevida que tenta se manter através da intimidação e da agressão física.

Mas o definidor da gestão colegiada seria a gestão em si e não apenas o processo eleitoral. Isto porque este projeto propõe uma mudança cultural através da mudança de paradigmas.

E toda mudança requer tempo pois é processo. Mas a eleição em si, mesmo sendo apenas um procedimento também é processo e requer tempo para a sua efetivação. Então, analisando as datas em que os documentos legais, expostos no Quadro IX Anexo I descritos foram constituídos e divulgados para a implementação dos três processos eleitorais de dirigentes escolares vivenciados até o presente momento, constatamos que

> *"Todo processo eleitoral, ele é publicamente divulgado. Sai edital, a convocação, tem provas de seleção na Universidade, [...].*
>
> *Então, assim, em termos de publicidade, de publicação, de participação, [...] você garante a participação quando você publica também. No momento em que você divulga edital – eu quero colocar essa instância como importante - de você está divulgando edital, de você está colocando prova aberta, seleção aberta. Quer dizer, você tem um jogo social amplo"* (Cely:Assessora da Seduc: 2002,04-05).

E isto se refletiu no primeiro processo (1995) onde após a discussão em Encontros Regionais, foi institucionalizado dentro de quase um mês, enquanto que o processo seguinte foi em um dia (18 de novembro de 1998) e o último, se não fosse a discussão sobre a recondução dos atuais diretores, teria sido em dois dias.

Percebemos também este aligeiramento quando colocamos lado a lado o CRONOGRAMA GERAL (Item 12 Quadro X Anexo I) de cada processo. No mesmo dia

em que foi publicado o edital de 1998 começaram as inscrições, que duraram somente 05 (cinco) dias e num intervalo de praticamente um mês o processo aconteceu. Então, podemos inferir que no segundo processo (1998) a publicação do edital foi concomitante com a abertura das inscrições e que mesmo que tenha havido ampla divulgação pública, não havia tempo para uma ampla participação e portanto o amplo jogo social que se pretendia foi restrito aos liames burocráticos.

É interessante também, mesmo que de maneira superficial, tentar visualizar como um processo que se diz democrático e se divide em duas etapas ocorreu em 32 dias (quando não houve segundo turno). Enquanto que a primeira experiência ocorreu num intervalo de 04 (quatro meses) e a última em 03 (três) meses.

O professor Melo da APEOC (2002:05) fazendo uma análise sobre os três processos vivenciados no Estado do Ceará assinala que

> *"[...] a partir de 1998 há uma rudização maior dentro da categoria, uma disputa maior dentro do processo. Os professores, eles são chamados a fazer esse processo eleitoral e o debate torna-se mais evidente dentro das escolas. E esse processo de confronto interno sem mecanismos realmente abertos dentro do processo eleitoral, pois achamos que o processo eleitoral ele ainda é muito fechado, o debate, deveria ter uma maior participação, um maior tempo, uma maior liberdade realmente de apresentação das propostas, discussão dos temas não só locais mas principalmente nacionais. Esses debates teriam que acontecer em momentos, em oportunidades com estrutura, realmente que a comunidade tivesse acesso à oportunidade de ouvir todos os candidatos e que os candidatos tivessem uma maior liberdade dentro desse processo de construção de suas plataformas"* (grifos nossos).

Como podemos perceber, esta relação entre o calendário e o processo em si é muito importante. Neste trecho, o professor traz diversos elementos que são inviabilizados decorrentes também pelo fator tempo. E ainda propõe uma nova agenda onde se inclua debates sobre temas nacionais de educação.

Achamos importante salutar estas informações, porque um processo que se quer democrático deve ser no mínimo discutido e dentro desse cronograma não percebemos esse espaço. Ao contrário, podemos constatar que a escola não passou a ser o ponto de partida, mas se mantém como ponto de chegada das determinações da Secretaria de Educação.

Entretanto, nestes processos de escolha de dirigentes escolares percebemos logo uma evolução, que até já citamos de maneira preliminar, que foi o reconhecimento de que não era apenas o diretor que fazia a diferença, mas que era necessário o trabalho de um grupo num processo de liderança. Portanto, foi

estabelecido no processo seguinte (1998) a estruturação de todo um NÚCLEO GESTOR (Item 01 Quadro X Anexo I) para a escola estadual pública.

A composição deste Núcleo Gestor varia de acordo com o tamanho da escola, que se classificam a partir do número de alunos matriculados em três níveis[110]:

Escola Nível A : mais de 1500 alunos - Núcleo Gestor completo;

Escola Nível B: de 700 a 1500 alunos – Núcleo Gestor mas deve optar entre Coord. Gestão ou Coord. Administrativo-Financeiro;

Escola Nível C: de 300 à 699 alunos – Núcleo Gestor excetuando Coord. Gestão e Coord. Administrativo-financeiro.

Como os CARGOS se subdividiram, também houve uma reformulação com relação a competência destes cargos. No primeiro processo o diretor adjunto deveria ter os mesmos pré-requisitos do diretor, mas a partir do segundo processo ficou determinado pré-requisitos diferentes para a composição de cada cargo, como lê-se no Item 04 Quadro X Anexo I nota de rodapé 05 à 07.

"E onde fica o curso de pedagogia?
A habilitação do administrador escolar?
Quando, na verdade, eu não posso ser médica,
eu não posso agir com medicina,
por que eu não sou formada em medicina,
e o médico pode ser diretor de escola!"
(Ceres:2002:01).

E entre estes pré-requisitos evidenciamos alguns que fomentam debates. Um deles é com relação a VINCULAÇÃO AO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL QUE NÃO É EXIGIDA. Conforme pudemos perceber, no documento preliminar que foi discutido nos Encontros Regionais se *"exigia como pré-requisito ter 03 (três) anos de efetivo exercício no Magistério Público;[...]"* (Versão preliminar 04 – abril de 1995) e, de maneira similar, consta na primeira lei de 1995 que *"tenham, no mínimo, três anos de experiência no Magistério do sistema público de ensino"*. Já no segundo e terceiro (1998/2001) processo estabeleceu-se apenas *"experiência mínima de (02) dois anos de efetivo exercício no magistério"* (Lei 1998/2001).

[110] Decreto n.º25.850 de07/04/2000 Anexo IV a que se refere Art. 3º.

Então, um professor de qualquer rede de ensino e de níveis diversos pode se inscrever, para qualquer cargo do núcleo gestor e consequentemente para diretor de escola pública estadual.

Para a professora Ceres, diretora de escola, é importante dar oportunidade às outras pessoas, mas ratifica que devem ser pessoas ligadas à educação, pois considera que *"Tem que ter vivência, tem que participar do processo, principalmente, conhecer a escola pública"* (2002:01).

Mas esta abertura se deve também, como o próprio Secretario de Educação reconhece, ao fato de que *"vários* [diretores] *não têm vínculo com o Estado"*. Isto ocorria porque esta cargo, até então, era de indicação e atendia aos interesses dos políticos que mantinham currais eleitorais. E neste sistema os diretores tinham mais compromisso com o padrinho político do que com a educação em si.

E esta lacuna, que se manteve mesmo com a institucionalização do processo de escolha destes dirigentes e os interesses políticos incidiram diretamente no número de inscritos neste processo. Conforme referenda o Gráfico I Anexo II que apresenta numa relação numérica os três processos trazendo dados como candidatos inscritos, aprovados,..., e o número de escolas participantes nos processo.

A partir deste gráfico podemos desenvolver inúmeras conjecturas, mas partiremos para reflexão com relação ao número de inscritos e que para o professor Paulo Valmir *"o que motiva vários candidatos a se postularem à vaga é do desejo de contribuir para melhorar a escola"* (O Povo: 05/12/2001).

Fazendo uma relação entre inscritos e vagas temos que em 2001 a concorrência era de praticamente 10x1, enquanto que em 1998 foi de 2x1 e em 1995, 3x1. Mas é interessante também ressaltar que após a primeira etapa (prova de capacidade técnica) esta concorrência cai para 3,7 em 2001, tendo a maioria sido reprovada.

Numa relação entre o número de inscritos no processo de escolha dos dirigentes escolares em cada processo podemos perceber que houve um declive entre 1995 e 1998 de 38% e de 1998 à 2001 um aumento de quase 4 vezes no número de inscritos.

Entre os fatores que incidiram esta procura identificamos a gratificação para o exercício deste cargo que em 2001 era de R$ 724,70, o que eqüivalia, na época, aproximadamente 04 salários mínimos. E se o candidato ainda fosse da rede estadual

(funcionário público) continuava recebendo seus dividendos acrescidos o DAS (Gratificação de Direção e Assessoramento).

Se compararmos esta com a gratificação do diretor de escola pública municipal de Porto Alegre é praticamente o dobro, a cidade de Porto Alegre gratifica o mesmo cargo por volta de R$ 400,00.

Uma outra conjectura pode ser feita se relacionarmos o número de escolas participantes nos processos e o número de inscritos, donde percebemos que a participação de mais escolas foi inversamente proporcional ao número de inscritos.

Uma das características que incidiram no resultado pífio de inscrição no processo de seleção de 1998 foi o fator tempo, como já assinalamos ao tratar do cronograma dos processos. Um outro dado que ratifica este aligeiramento no processo de 1998 é que, segundo documento da SEDUC/CEGEC, das 716 escolas participantes neste processo, 570 diretores foram nomeados, 94 designados e 66 escolas apresentaram carência. Ou seja, apenas 80% das escolas elegeram seus diretores, sendo estes nomeados pelo chefe de Estado.

Mas esta concorrência tem se refletido em todos os cargos do Núcleo Gestor, como comprova o Gráfico II e III do Anexo II.

"Um contingente imenso de candidatos" (O Povo: 25/11/98, 13A) e *"mais de 10.000 professores participaram da prova"* (O Povo: 07/12/2001,13A) são assertivas impressas nos jornais locais referendando os dois processos acima citados.

E somando o número de pessoas inscritas no processo de seleção do Núcleo Gestor em 2001, temos um total 17533 inscritos e se incluirmos o percentual referente aos diretores esta soma se resume em 23.737 inscritos. Dentre estes, participaram da prova de capacidade técnica 20. 806 pessoas.

O dobro do que assinala o jornal, mas a afirmativa dele é coerente com relação ao requisito professores e aos números. Vejamos, mesmo sendo um processo intra-escolar que se subentenderia que todos fossem professores, a SEDUC de acordo com os dispositivos legais, como veremos a seguir, determinou que este perfil não é exigido em alguns cargos. Então, entre os cargos que era pré-requisito ser professor somando os presentes na prova têm-se 11935 e os que não exigiam o perfil representaram no processo de 2001 um perfil de 8871 pessoas.

Comparando agora os processos de 1998 e 2001 percebemos que o número de inscritos duplicou, de 11.579 à 23.737 pessoas. Entretanto, o número de vagas não

alterou significativamente, pois é referente ao número de escolas que participam no processo (de 716 para 630 escolas).

Esta disparidade entre os números inscritos e a vacância dos cargos pode ser relacionada ao desemprego, bem como a abertura para a participação neste processo para pessoas que não são vinculados ao funcionalismo público estadual.

Por outro lado, a gratificação destes cargos por DAS se colocam, atualmente, numa faixa entre R$ 433,40 (Secretario Escolar) e R$ 770,51 (diretores), quer dizer representam um bom salário dentre a média nacional, um bom *"contrato temporário"*.

Os cargos que apresentam maior número de vagas, são aqueles que compreendem o Núcleo Básico, ou seja que todas as escolas têm: Secretario Escolar e Coordenador Pedagógico. Entretanto, o mais concorrido seria o pedagógico. Um outro que se coloca lado a lado a este é o de diretor que para o mesmo número de vagas, inscreveu 6.204 pessoas. Isto decorre por diversos fatores, dentre os quais podemos identificar o percentual da gratificação, assim como a área de atuação.

Enfim, poderíamos considerar que este processo se coloca na contramão da participação do colégio eleitoral, como veremos a seguir. Esta procura tem se dado não apenas pela dedicação ao magistério público, mas tem como elemento definidor os baixos salários dos professores, o alto índice de desemprego em comunhão com o valor da gratificação destes cargos e o status político de alguns cargos.

Naspoline considera que *"na ocasião, era importante para sair um pouco daquela tradição de que aquele era diretor a vida toda e vai continuar como diretor!"* (2002:04). Mas prevê:

> *"Eu acho que à prazo pode até se alterar isso porque hoje já existe no Estado do Ceará, através de concursos públicos, uma melhoria sensível do nível de professores, um investimento grande neles mesmo. Também o Pró-Gestão*[111] *tem melhorado muito o nível dos gestores, o que possibilita talvez, a prazo, até alterar isso, [...]"* (Naspoline:2002,04).

E num outro momento complementa, contradizendo o atual modelo:

> *"Uma função da escola é preparar novas lideranças, uma função da gestão é preparar novos gestores e não se perpetuar na gestão! [...] nós partimos para um grupo de gestão, não só um diretor. Então, na medida que é um grupo de*

[111] Curso de Formação Contínua para os gestores, segundo Naspoline: *"O Pró-Gestão, hoje , no Ceará é o maior do Brasil! Aliás, só existe um maior no México. Aqui, são onze mil e poucos professores gestores"* (2002:05). Assistindo em 21.12.2002, informalmente um trecho deste programa que é transmitido pela Televisão Educativa do Ceará em alguns sábados no programa Tele Enfoque, observamos a partir do discurso da diretora do Hospital Público Albert Sabin a publicização da tendência de privatização dos organismos públicos sob o crivo da busca da iniciativa privada. Ela estabelecia uma relação que para se ter sucesso nos organismos públicos era fundamental a busca, que é de responsabilidade dos gestores, de investimentos privados através de parcerias.

> *gestão, as funções são mais distribuídas, há um processo de liderança mais amplo, mais também duradouro, mais permanente e mais competente. E possibilite também a prazo, surgir novas lideranças, que vão ocupar a direção sem ter grandes quedas aí. Ou seja, é o time todo que cresce, é a educação que melhora. Isso tem acontecido de fato! Houve um amadurecimento muito grande dos núcleos gestores na gestão das nossas escolas!"* (Naspoline:2002,04).

Mas este time todo que cresce concorreu a uma seleção e não a um concurso público, portanto não tem, necessariamente, vínculo com o Estado, ou seja, todos os que assumem os cargos do Núcleo Gestor, entre eles o diretor, são CARGOS COMISSIONADOS e podem ser exonerados deste a qualquer momento sem justificativa pelo chefe do Estado. Podem assim, serem considerados como cargos temporários, o que contradiz a perspectiva acima do secretario em formar novas lideranças.

Percebemos, deste modo, que a construção desta linha de raciocínio é no mínimo contraditória, *mais permanente* – mas não necessariamente faz parte do quadro efetivo do magistério público da educação básica, como também não precisa ter vínculo com a escola.

"Exonerar por Conveniência Não é Democrático"
(O Povo:1998,7A).

A partir desta reflexão todo o discurso de AUTONOMIA DA ESCOLA, da escola como ponto de partida, pode ser questionado, pois não há autonomia com subordinação e como vimos, todo o Núcleo Gestor é subordinado ao chefe de Estado. Isto porque são cargos em comissão e estes são *ad nutum,* de livre nomeação e exoneração. Em outras palavras, o governador pode exonerar o diretor da escola pública eleito pela comunidade, bem como qualquer um dos componentes do Núcleo Gestor, sempre que entender conveniente e oportuna a medida para a administração.

Mas a manutenção deste cargo enquanto comissionado contradiz a perspectiva de eleição, se a comunidade escolhe, só ela deve ter o poder de tirá-lo. Mas este modelo tem sua lógica, partindo da fala do Secretario de Educação que explicita que *"Não pode ter na escola um projeto diferente do plano do governo. Isso seria trabalhar contra o nosso projeto"* (O Povo:21/12/98,10A). Então, este modelo propõe um projeto *dito* democrático que tem que seguir as linhas dispostas segundo a Seduc, do contrario não pode subexistir. Ou seja, um modelo democrático quanto ao

procedimento eleitoral, mais plenamente ditatorial quanto a forma e o conteúdo, já previamente definidos por uma equipe técnica e seguindo os preceitos do governo. A diferença não tem espaço e com ela a democracia enquanto sistema de vida. E esta observação também contradiz a perspectiva desta política pública que pretendia colocar a escola como ponto de partida.

Uma outra alegação para a manutenção deste cargo se dá ao tratar dos casos em que se evidenciam irregularidades administrativas. Neste sentido concordamos com Penha (Sindicato APEOC) que *"a forma mais democrática seria apurar possíveis irregularidades por meio de sindicância, pois seria uma forma de dar satisfação à comunidade, que o elegeu/escolheu"* (O Povo:18/11/1998, 15A). É necessário se considerar que todos têm o direito de defesa e que alguém só pode ser considerado culpado depois de julgado.

É interessante perceber que o próprio governo reconhece que democracia e subalternidade se contradizem ao afirmar que

> *"O horizonte do conceito de gestão democrática do ensino público é o da construção da cidadania que inclui: autonomia, participação, construção compartilhada dos níveis de decisão e posicionamento crítico em contraponto à idéia de subalternidade"*(Ceará: Fórum Conselhos: 1999,08).

Mas evidenciamos uma certa coerência neste discurso retirando do mesmo texto supra citado que *"O novo modelo de gestão ou de gestão colegiada, apontando para a desconcentração, descentralização, redução dos níveis hierárquicos e participação da sociedade civil, [...]"*(Idem:06) (grifos nossos). Ou seja, este projeto apenas aponta para a gestão democrática.

Gadotti e Romão (2000:46) ratificam *"A idéia de autonomia é intrínseca à idéia de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa do governo; e só pode participar do governo (participar da tomada de decisões) quem tiver poder e tiver liberdade e autonomia para exercê-lo"*(grifos nossos).

Tratando ainda dos cargos do Núcleo Gestor, uma outra discussão é com relação ao cargo de coordenador ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO E SECRETARIO ESCOLAR em que foi determinado que os professores da rede estadual não poderiam concorrer (Ceará:Cartilha:2001,21).

Um dos discursos utilizados para legitimar esta prática aparece sob a necessidade de se *"oxigenar a escola com uma nova energia e com uma competência nova"* (Cely: Assessora da Seduc:2002,08). Mas a diretora da escola modelo, Cecília,

desmistifica afirmando que *"a escola, ela deve ser gerida, dirigida por educadores"*(2002:02). Isto porque como ela mesma define

> *"Às vezes, vêm pessoas de fora, de outra área, que não entende nada de escola, concorre ao cargo, passa na prova, a gente convida para ser coordenador administrativo-financeiro e a gente não percebe que ele não tem essa habilidade. Por quê? Porque ele trabalhava no comércio, ele trabalhava em outro setor, e não estava ainda afinado e nem tinha essa habilidade de lidar no dia-a-dia com o aluno, com a comunidade e nem tão pouco ele estava integrado com o projeto pedagógico da escola!* (2002:02).

Mas para a assessora da Secretaria de Educação *"[...] no interior do Estado, nós não tínhamos, dentro da escola, no corpo docente alguém mais qualificado para ir assumindo essa função"* (Cely:2002,08). E justifica que se *"você está falando de democracia, você tem que garantir que a sociedade participe"*, mas ao complementar seu raciocínio traduz o objetivo da instituição que *"é para você romper com os aspectos corporativistas",* e admite que por essa via o Estado <u>construiu outros mecanismos de formação de carreira para assumir essa função</u> (grifos nossos).

Mas este raciocínio só vem acrescentar que o Estado não tem uma política interna de formar seus quadros e Naspoline ratifica ao considerar, em relação a este debate, que

> *"[...] houve uma contestação até muito veemente de professores de, por exemplo, de matemática financeira etc., que dizia: 'Sim, mas eu não sou competente para isso!?' Não era tanto o problema da competência, mas veja só: <u>nós tínhamos pouco professor de matemática, muito poucos, e tirar professor de matemática de sala de aula para trabalhar na parte de gestão financeira é uma perda muito séria para o sistema</u>! Enquanto que parte do Estado tem hoje muitas pessoas que trabalham na parte burocrática administrativa, podendo perfeitamente suprir essas lacunas com esse pessoal"* (2002:04).

Então, como podemos perceber não é uma questão simples, há uma carência de professores de matemática no Estado do Ceará e no lugar de se fazer um concurso público para suprir tal carência, não, busca-se legitimar através deste discurso a necessidade de se reorganizar o Estado, após a reforma de enxugamento da máquina administrativa, de se *suprir essas lacunas com esse pessoal*, bem como romper com os aspectos corporativistas dos professores, ou seja, com uma pretensa unidade dos professores dentro da unidade escolar.

E nesta política pública um dos avanços mais notórios é a estruturação de um Núcleo Gestor e consequentemente a inclusão nos quadros da escola de um COORDENADOR DE GESTÃO (em 1998 denominado Articulador Comunitário) que

tem como papel fazer a articulação entre a comunidade e a escola, bem como a promoção de eventos culturais e de lazer.

Ciente do papel fundamental deste coordenador de Gestão no elo entre a escola e a comunidade e que este cargo, até então, existe apenas nas escolas com mais de 1500 alunos, propomos que ele seja ampliado a todas as escolas da rede, tendo a sua gratificação diferenciada de acordo como nível da escola.

Outra questão que surge meio a esta discussão é com relação a SELEÇÃO DO NÚCLEO GESTOR, alguns questionam a prova de capacidade técnica e o que ela avalia, mas nos propomos ir mais além salientando que ao se falar em democracia se supõe a participação da sociedade. Entretanto, até então, este projeto apresenta mais uma limitação, pois a escolha do Núcleo Gestor, excetuando apenas o diretor que é eleito, é feita através do CREDE[112] em conjunto com o diretor eleito atendendo a aprovação na prova de capacidade técnica, conforme consta nos editais (1998/2001).

Desta maneira, não há transparência e muito menos legitimidade neste Núcleo, que se fazendo uma analogia ao que pretende o nome *núcleo*, se supõe que ele faz parte de uma célula. Mas neste modelo não se respeita o intercâmbio entre célula e núcleo, entre o Núcleo Gestor e comunidade escolar, porque não valoriza o seu quadro para compô-lo (professores da escola pública estadual), como também não é formado a partir de uma deliberação da comunidade escolar (eleição direta).

Sintetizando, de acordo com o discurso legal para se candidatar para os cargos do Núcleo Gestor não é necessário ser vinculado a rede estadual de ensino público e muito menos da educação básica. Sendo assim, percebemos que este debate vai muito além ao buscar legitimar a lógica de contratos temporários junto à sociedade, e não fomentar a construção de novas lideranças internas na própria escola, como também não dá autonomia ao Núcleo. Portanto, se mantém a subordinação da direção, agora com a nova roupagem de Núcleo Gestor, desde a sua lotação à sua exoneração.

Por outro lado, o próprio Núcleo Gestor emerge de uma necessidade de se administrar a escola que passou a ser uma UNIDADE EXECUTORA, ou seja, a escola recebe recursos e alguém *'qualificado'* deve administrar estes recursos. E este é um dos papéis do Núcleo Gestor sob a fiscalização, acompanhamento, avaliação e bem como também consta no discurso, a deliberação do Conselho Escolar.

Mas esta tendência advinha desde o

[112] CREDE (Centro Regional de Desenvolvimento da Educação).

> *" [...] governo Ciro Gomes (1991 a 1994) e também da secretária Maria Luiza Chaves, ela tentou já implementar algumas ações descentralizadoras. Não necessariamente dentro do processo de eleição. Mas ela iniciou com o projeto de manutenção das escolas, onde a escola receberia recursos não mais pela Secretaria, mas vinculado diretamente à escola; o recurso viria da Fazenda para o Estado e o Estado mandaria para escola, que é hoje como funciona. Antes não, era tudo centralizado aqui... Não, é FADE é o projeto de manutenção mesmo. O FADE existe em algumas escolas, que ainda é minoria. Mas o projeto de manutenção são 716 escolas. Então as escolas, elas gerenciam, são unidades que gerenciam seus próprios recursos. A Fazenda, ela libera e a Secretaria apenas debita na conta da escola. Antes não, as contas eram todas vinculadas na SEDUC. Então, no governo do Ciro foi iniciado esse programa de descentralização, como também iniciado o programa de descentralização da merenda escolar e a criação da Associação de Pais e Mestres, começou no início do governo Ciro"* (Celina: Assessora da Seduc: 2002,02).

Em outras palavras, esta estrutura de Núcleo Gestor atende também aos anseios de descentralização que vinham sendo implementados desde o governo Ciro Gomes (1991-1994), quando a escola passou a receber recursos e gerenciá-los.

Mas ela assume assim, também, a responsabilidade pelo sucesso escolar. Como já se sabe os recursos para a educação, para o social, sempre foram esparcos e agora, através desta entre outras políticas, a escola, o Núcleo Gestor e o Conselho Escolar passam a gerenciar esses recursos. Como Cely ratifica:

> *"[...] uma coisa que fica mais clara nesse processo de gestão democrática é que <u>você passa a responsabilizar esses conselhos, esses organismos colegiados no processo decisório</u>. Antes, quando você tinha as APM's* [Associação de Pais e Mestres]*, você tinha alguma mobilização para referendar uma decisão central ou local, só. Eles não tinham poder nenhum de articulação maior dentro da escola. Hoje não, <u>a comunidade, ela elegendo o diretor, ajudando a monitorar o processo de gestão na comunidade escolar, você tem uma mudança vertical em termos da participação!</u>"* (2002:03) (grifos nossos).

É interessante observar como o Estado através do discurso legitima o seu modelo político-ideológico num emaranhado de palavras. O trecho acima citado inicia tratando da *transferência de responsabilidades* e conclui afirmando que se tem *uma mudança vertical em termos de participação* através da eleição e do monitoramento do processo de gestão. Donde podemos incitar que ocorre uma DESCONCENTRAÇÃO ao transferir as responsabilidades do Estado para os para os organismos escolares E NÃO UMA DESCENTRALIZAÇÃO como propunha a GESTÃO COLEGIADA.

Mas este quadro precisava estar preparado para lidar com estas novas responsabilidades, como assinala a assessora da Seduc ao refletir sobre a discussão da abertura do processo de seleção para toda a sociedade

> *"A gente fez por essa via, a via da nova energia, da motivação, da mudança dentro da escola e a outra* [prova de capacidade técnica]*, foi porque a gente queria um corpo técnico mais qualificado para começar a ocupar esses postos dentro da escola"* (Cely:2002,08) (grifos nossos).

Nesta lógica, o processo de seleção técnica poderia dar um novo rumo nessa *qualificação necessária.* Mas poderíamos também avaliar se este verbo é o adequado para a situação, *queria,* isto porque percebemos a necessidade imediata de legitimação da mudança de paradigma, onde a escola que fomentava a educação, passa agora a manter a educação mas incorpora novas responsabilidades como a gerência em si de sua unidade escolar.

Para Cecília, diretora de escola modelo, este projeto *"gerou mais responsabilidades para o diretor e mais compromissos".* Mas ela tem consciência de que *"o coração da escola é o pedagógico e todos esses recursos financeiros, todos os departamentos, nós temos que desenvolver um projeto que tenha ressonância lá na parte pedagógica, por quê? Porque o aluno, aqui, o aluno que tem que aprender!"* (2002:04). E reafirma isto: *"nós, aqui, estamos a serviço do pedagógico, o financeiro está a serviço do pedagógico, [...], toda a nossa equipe, a serviço da questão pedagógica! Porque o objetivo da escola é esse, é a missão, que é de ensinar"* (2002:04) (grifos nossos).

Isto porque este projeto pode desvirtuar a escola do seu objetivo para com o processo educacional e a escola pode virar escritório de contabilidade, mas ela deve se manter puramente pedagógica.

Então, poderíamos interpretar que esta desconcentração de responsabilidades está sendo legitimada perante a comunidade escolar e a sociedade através de políticas públicas, como a de escolha de dirigentes escolares. Neste sentido, Naspoline cita:

> *"A gestão democrática é um processo mais amplo que implica em a escola ter recursos porque ela elege o diretor, e se não tem recurso para dirigir a escola, que gestão democrática é essa? Quer dizer, é um engodo! Então, a escola deve ter mais recursos para se administrar, e a participação da família deve ser mais intensa"*(2002:08)*.*

Dotar a escola de recursos para o desenvolvimento de projetos que atendam a especificidade de cada comunidade escolar, é diferente de transferir para a escola as responsabilidades financeiras de manutenção da escola. Como Naspoline reconhece

> *"[...] na hora em que se decidiu de responsabilizar a escola pelo processo educativo, portanto o diretor seria o responsável desta unidade e com recursos, ele tem recursos para comprar a merenda, ele tem recursos para manter a*

escola; o projeto de manutenção põe recursos na mão do diretor para isso!" (2002:06).

Por outro lado, se houvesse paralelo a este processo uma conscientização de que a escola devesse com este recurso promover uma economia solidária, ou seja, circular este recurso na comunidade em que ela esta circunscrita, seria muito importante.

No entanto, em alguns casos, o que tem ocorrido é *"Eu DESCENTRALIZO DAQUI, mas alguém CENTRALIZA LÁ!"*

Esta foi a expressão utilizada por Cely, Assessora da Seduc, para tratar da relação entre o Conselho Escolar e o Núcleo Gestor (2002:08).

Estes são dois organismos que funcionam dentro da unidade escolar fomentados a partir da política de gestão democrática das escolas públicas estaduais. Neste sentido, a Secretaria de Educação Básica do Ceará vem desenvolvendo políticas de descentralização, mas o que tem ocorrido é que o locus de centralização foi que mudou, por isso suspeitamos até a presente análise que o que tem acontecido após a implementação destas políticas públicas é uma RECENTRALIZAÇÃO.

"Para os segmentos que até ontem
estiveram à margem dos destinos da escola,
a exemplo dos pais e alunos,
a proposta dos 'Conselhos Escolares'
ainda é algo enigmático,
e isto pode transformar o processo democrático
em mera aparência, com a comunidade escolar fingindo
que está participando e a escola fingindo que é democrática,
absorvendo os interesses do grupo mais forte"
(ALVES et NUNES apud Ceará: Fórum Conselhos: 1999, 09).

E é isso que se tem percebido em algumas escolas, o diretor gerenciando a escola, e o Núcleo Gestor e o CONSELHO ESCOLAR outorgando e legitimando sua administração. Cely (Assessora da Seduc) assinala *"a gente sabe que ainda há uma tendência em alguns locais de que o diretor quer ser eleito, mas ele não quer dividir ainda o poder com ninguém!"* (2002:08).

Mas o processo de centralização, além de ser histórico e cultural, há também que se citar, neste caso como Naspoline adverte que o diretor da escola

passou a ter *"acesso ao recurso que é muitas vezes superior à remuneração dele para administrar a escola!"* (2002:06). Portanto, para haver um acompanhamento de perto da gestão do diretor, agora com recursos, na escola pública foi fomentado a estruturação, quando necessário criação dos Conselhos Escolares (ver PDS/Seduc 95/98). Como o secretario referenda *"Então, era importante que tivesse um órgão que também acompanhasse e fiscalizasse esse processo! E esse órgão é o Conselho Escolar"* (Naspoline:2002,06).

Nestes liames se percebe a importância para o Estado da implementação da política de gestão democrática e estruturação dos Conselhos Escolares, bem como a sua função.

E Naspoline avalia:

> *"Nós temos Conselhos e Conselhos! Uns conselhos que atuam muito bem e uns conselhos que simplesmente são do Amém! Do Amém porque simplesmente assina o que o diretor quer; não é um conselho, é um órgão do Amém! Ele tem que ser um órgão próprio, não é um órgão também contra a direção. É um órgão de cooperação com a direção!"* (2002:06).

E conclui afirmando que esse Conselho também é um processo. O que concordamos plenamente, entretanto há alguns entraves neste projeto de estruturação dos conselhos, como por exemplo não há respaldo legal delimitando a sua existência, composição e muito menos regulamentando-o.

A sua implementação se deu, na maioria dos casos, após o primeiro processo de escolha dos diretores em 1995, tomando como base a composição da Comissão Escolar que era composta por 02 (dois) representantes de cada segmento.

Um outro fator é que não houve (há) uma sistematicidade no processo de escolha de novos conselheiros, pois a renovação é de acordo com o regimento escolar de cada unidade.

Partindo agora para a percepção desta relação segundo os DIRETORES DE ESCOLA, Cecília define que *"O Conselho Escolar, ele é a porta de entrada para a participação efetiva da comunidade na escola"*(2002:04). E num outro momento esclarece

> *"E nós temos um calendário de reunião aqui, que é todo dia 30, para a gente apresentar as contas. E também quando precisa. A gente sempre está marcando reunião com o Conselho Escolar para a questão das inovações, dos alunos, a participação e das normas de convivência social da escola"* (2002:04).

"Um processo altamente democrático" é assim que a diretora da outra escola entrevistada reconhece o processo vivenciado recentemente na eleição do Conselho

Escolar. Para ela *"ele é mais um órgão colegiado que só vem a nos ajudar e acrescentar",* mas reconhece que quando chegou na escola já existia um conselho que não era muito aceito pela maioria dos professores, *"então, nunca funcionou muito bem. A gente espera que, com esse agora, funcione"* (2002:02). Mas classifica como muito boa a relação entre o Núcleo Gestor e os professores, alunos e funcionários.

Então, a partir destas falas nós podemos inferir que o conceito de democracia, em alguns casos, se restringe ao método de escolha a partir de eleições e não a um sistema de vida, e a participação decorre de um processo de legitimação, tanto que a comunidade escolar permanece sendo requisitada para se *apresentar as contas e também quando precisa.*

Neste sentido, Romão contribui ao analisar a reforma educacional brasileira que *"[...] quando o povo é chamado à arena política, sua atuação não ultrapassa os limites da legitimação de decisões já tomadas pelo líder [...]"* (2000:26).

Fonseca, integrante do colegiado do SINDIUTE, sintetiza advertindo com relação a estrutura:

> *"A gente vê com muita reserva esses mecanismos de representação, porque já há um vício na sociedade da representação substituir o representante. Então, a gente sente, lógico você não pode ser contra porque é um, digamos um passo a mais no processo de participação. No entanto, é muito limitado, também"* (2002:07).

E isto se concretiza com a fala de Célia (professora de escola e representante do Conselho Escolar no período de 1996-1998) a partir do seu senso comum que a *"maior parte dos conselhos sofrem um processo de capitulação,* [são] *mais uma extensão dos núcleos gestores. E isso, de certa forma, tira um pouco a legitimidade dos conselhos".* E complementa:

> *"[...] suspeito que exista esse problema de legitimidade. Quer dizer, é mais um apelo legal mas que é feito sabe Deus como para que não contrarie as intenções da direção dos núcleos gestores. <u>É mais para uma obediência mesma do que para uma autonomia</u>"* (2002:01)(grifos nossos).

Isto porque como ela mesma ratifica há *"uma tendência a atender os interesses de quem comanda, de quem dirige do que mesmo a ter uma autonomia"* (2002:01).

Mas esta propriedade com que a entrevistada trata do assunto é porque a escola em que leciona viveu uma EXPERIÊNCIA ÍMPAR, antes mesmo de ter sido institucionalizado este processo de gestão democrática.

Na década de 90, houve um acúmulo nesta escola pois havia uma luta por melhores condições para a mesma. Segundo Melo (2002:01)

> *"A escola estava deteriorada, faltava professores, faltava uma estrutura física maior, biblioteca, faltava material didático. E a comunidade começou a se organizar e começou a cobrar da direção daquela época melhores condições. Com o passar do tempo um grupo de professores avaliaram que o problema não era, passava só pela escola; passava também pela falta de discussão interna e de uma organização maior para a cobrança junto aos governos. E no primeiro momento o grande debate que acontecia era da participação da comunidade no processo de decisão da escola"* (grifos nossos).

Foi cobrado, então, da escola um Regimento, uma Constituição da Escola que definisse realmente os papéis e ampliasse a participação da comunidade. Esse Regimento começou a ser elaborado e a partir daí a comunidade percebeu que o instrumento mais imediato era formar um colegiado, em que todos os segmentos estivessem representados da forma mais ampla possível. Para isso foi aprovado dentro desse pré-regimento a instalação do COLEGIADO, que seria o órgão máximo definidor da política da escola.

Então, em 1991, esse colegiado começou a funcionar, com a participação de 02 (dois) estudantes por sala de aula, 01 (um) pai representante por sala de aula, todos os professores, todos os funcionários e toda a direção[113]. As reuniões eram mensais, e a pauta era previamente marcada e onde não houvesse consenso nas deliberações, havia votação e os encaminhamentos ficavam a cargo da direção da escola.

Percebemos, desde já, que neste colegiado havia uma preocupação maior com a participação ampla dos segmentos do que com a paridade, tanto que na sua primeira reunião, APROVOU A PARTICIPAÇÃO EFETIVA DOS ESTUDANTES nesse processo, como dos pais, e assim legitimou-se esse processo perante a comunidade escolar.

Mas havia o problema da vacância da direção que, naquele momento, deixava a escola. O colegiado discutiu que, como havia uma luta geral, deveriam ter Eleições Direta para Diretor da Escola.

Para tanto, dentro do colegiado foi tirada uma comissão para elaborar a proposta de um regimento para o processo eleitoral. Este processo eleitoral foi

[113] Para se ter uma idéia esta escola tinha na época aproximadamente 22 salas de aula em cada turno, então a representação era composta por 66 pais e 132 alunos, entre os outros segmentos. Ou seja, mais de 200 pessoas participavam deste colegiado.

comunicado à Secretaria de Educação do Estado, naquela época a professora Maria Luiza Chaves e foi consentido. Como ratifica Melo (2002:02):

> *"[...] houve uma anuência da Secretaria de Educação para que o processo se desenrolasse. Nesse processo eleitoral, foi estipulado que a eleição deveria ser por chapa (chapa completa), apresentação do diretor mais os dois vices, ou seja, três componentes das chapas deveriam ser apresentados, deveria haver debates (houve um tempo para campanha, para debates) e que o voto deveria ser proporcional".*

E complementa

> *"[...] a visão que se tinha, na época, era de que o diretor da escola era um executivo do colegiado, nós achávamos que deveria ter um órgão que assessorasse a direção da escola, um órgão que pudesse ser tanto normativo como também para resolver os problemas pedagógicos inerentes à escola, administrativos e financeiros"* (Melo: 2002:02) (grifos nossos).

Então, também foi criado, dentro do regimento interno com uma ementa, o CTA (Conselho Técnico Administrativo), que tinha a participação de 03 (três) professores, 03(três) estudantes, 03 (três) pais e 01(um) representante da direção da escola, que seria o presidente nato desse órgão. Deste modo, toda e qualquer discussão, encaminhamento das decisões do colegiado, passariam primeiro pelo CTA e QUEM EXECUTARIA ESSA POLÍTICA SERIA O DIRETOR DA ESCOLA.

No ano de 1992 se realizou dentro desta ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL A PRIMEIRA ELEIÇÃO PARA DIRETORES com grande participação popular das comunidades redondezas do bairro, do centro, dos estudantes, ou seja, todos vieram participar.

Mas, passados 20 (vinte) dias após o resultado da eleição, o Estado não fez a nomeação conforme havia sido acordado e a comunidade começou a se manifestar, cobrando a garantia da nomeação. Segundo Melo:

> *"Três meses se passaram, o Estado não fez a nomeação e a comunidade escolar, para evitar um colapso total, optou pela renúncia do diretor eleito. Foi feito um documento, denunciaram à imprensa a forma arbitrária como o Estado queria acabar com uma experiência importante. E esse questionamento foi feito e foi retirado nome do diretor eleito"* (2002:03) (grifos nossos).

Como o governo Ciro Gomes, que antes tinha dado anuência ao processo, não nomeou o professor eleito, a comunidade escolheu um outro nome para integrar a lista tríplice. Foram aprovados os nomes, foram nomeados e dentro desse processo o colegiado fortaleceu-se. Mas assim se comprova o retrocesso da política pública estadual que não reconheceu este processo como legítimo e retroagiu ao antigo

modelo de lista, seguida da nomeação pelo chefe de Estado de qualquer um dos nomes indicados, conforme lhe conviesse.

Após um ano de mandato houve uma crise interna dentro da gestão desta escola e ao invés de haver qualquer tipo de intervenção, a própria escola definiu que deveria haver um novo processo eleitoral.

Em 1993, esta escola vivenciou um novo processo de eleição direta para diretores, agora com observadores da Secretaria de Educação. O diretor eleito continuou tendo que se subordinar ao colegiado e ao CTA, cumprindo mandato até 1995, quando coincidiu que a Secretaria de Educação Básica do Ceará passou a garantir uma bandeira histórica dos trabalhadores, que era as eleições diretas para diretor.

Embora, os professores desta escola considerem ter sido esta o *laboratório a experiência da Seduc*, ao perguntar para os assessores da mesma, bem como ao Secretario de Educação e ao diretor de escola entrevistada sobre experiências anteriores ao processo institucionalizado pela Seduc em 1995, todos desconhecem e alguns rememoram o sistema de listas. Já os sindicalistas citaram esta experiência, bem como a política de eleição para diretores do governo Maria Luiza Fontenele frente a Prefeitura Municipal de Fortaleza na década de 80 (ver Fonseca:2002,04).

Com relação a estrutura do Conselho Escolar (1996) quando o Estado começou a investir, Melo percebe nesta mesma escola, que *"[...] o colegiado começa a perder força e começa também a inserir-se dentro do processo de escolha dos Conselhos Escolares, dentro dos moldes da Secretaria de Educação"*(2002:03). Isto porque o Conselho Escolar diminui muito a participação da comunidade, se se tiver como parâmetro a experiência do colegiado.

No colegiado era muito mais ampla a participação, todos os segmentos eram contemplados amplamente e todos tinham direito à voz e voto. Como Célia retoma todos eram convidados *"Os que não iam, não iam porque não queriam [...] Quer dizer, era aberto a quem quisesse participar"*(2002:02).

E esta experiência,

> *"esse processo, ele deixou marcas, inclusive no processo de ensino-aprendizagem, a questão da cidadania, que eu acho que tem que ser resgatada. Achamos que o Conselho Escolar ele limita ainda essa vontade da comunidade, mas que mesmo assim deve ser aproveitado, tentando ampliá-lo"* (Melo:2002:04).

Para Célia

> *"[...] o colegiado foi uma experiência interna da escola, foi um momento histórico, eu diria assim, revolucionário mesmo dentro da escola. Mas que, infelizmente, foi desmontado por alguns assessores [...] sem dúvida, o colegiado tinha muito mais autonomia, a cidadania era exercida, ele era muito mais deliberativo, muito mais avaliativo, e consultivo também, se aprendia muito. Ele era realmente um experiência autogestionária. Essa seria a palavra: experiência autogestionária"* (2002:02).

Será que esta coincide com a proposta da Secretaria de Educação Básica do Ceará que a escola passe a ser autogestionária? Podemos afirmar que sim, partindo do discurso da escola como ponto de partida, bem como com a divisão das responsabilidades para com a escola e a tendente exclusão do papel do Estado, principalmente no tocante ao financiamento da educação. Mas com relação a política pública este se mantém como *ditador*, no sentido de quem decide o que a escola deve implementar. Para justificar esse raciocínio a diretora da escola modelo ratifica avaliando a participação dentro da política de educação do Estado do Ceará relembraremos que o papel da Secretaria cito neste projeto é de indutor ao definir políticas educacionais, acrescentando-se ainda as funções de coordenar e avaliar (Ceará: Gestão Escolar:1996,10-11).

Mas voltando a discussão sobre a relação entre o CONSELHO ESCOLAR E O NÚCLEO GESTOR, há experiências em que há contrariedade e esta relação tem fomentado o CONFLITO.

Para Celina (Assessora da Seduc) a questão é com relação a definição dos papéis e explicita:

> *"Nós temos diversas reclamações, diversas denúncias de que a escola não está caminhando bem, que o Núcleo Gestor não aceita o Conselho, de que o Conselho é arbitrário com o Núcleo Gestor, de que o Conselho quer dominar o Núcleo Gestor... Então, são coisas ainda que precisam ser aperfeiçoadas e até esclarecidas"* (2002:05).

Isto tem se dado porque o papel do Núcleo Gestor não está bem definido, assim como o seu papel em relação ao Conselho Escolar. Quando o Conselho tem funções deliberativas, consultivas, normativas, o Núcleo Gestor também tem a função deliberativa. E é nesta lacuna que se coloca a questão *"Até que ponto vai a minha gerência, vamos dizer assim: 'Quem é que manda mais? É o Núcleo Gestor ou é o Conselho Escolar? Se o Conselho é o órgão representativo da comunidade?' "* (Celina:2002:05) (grifos nossos).

Para Celina *"[...] não é essa questão de quem é que está a frente, quem que é o maior, quem que é o menor. Mas é definir responsabilidades e competências, dentro de cada núcleo"* (2002:05). E complementa

> *"[...] na Austrália, quem comanda, quem gerencia a escola é o Conselho; o diretor, ele é vinculado ao Conselho Escolar. Então, a gente espera que um dia chegue nesse processo. É um sonho! A gente quer que a comunidade realmente assuma a escola! Que a comunidade exerça o seu papel de educador também daquelas crianças!"*

Mas de acordo com este projeto, o sentido de fomentar uma construção coletiva tem sido limitada. No nosso entendimento, a prática clientelista ainda está arraigada nas escolas cearenses, tanto pela questão cultural que é processo e portanto demanda tempo para que haja mudanças perceptíveis, como também por lacunas na política pública que perpetua este modelo. A identificação e re-interpretação destas LACUNAS é que dão fundamentação a nossa pesquisa e uma delas, que já foi identificada, é o processo em si de seleção do Núcleo Gestor (não passam pelo crivo da comunidade escolar – não são eleitos), bem como a manutenção como cargo comissionado que mantém o antigo sistema de subordinação ao negar a autonomia do cargo.

E Naspoline também reconhece que a participação no Conselho Escolar ainda está muito restrita a quando vem recurso para a escola, para que é que vai aplicar? Como ele cita: *"Nessa área é mais fácil ter a presença do Conselho. Mas isso é apenas um a parte pequena e o fundamental é o Conselho acompanhar de fato o processo pedagógico! O Conselho tem também uma caminhada geracional*[114]*"* (2002:06).

Já a assessora da Seduc, Cely, (2002:08) afirma que o *"Conselho Escolar, ele é que vai garantir, ao longo da história, para o futuro, que isso* [a gestão democrática] *se concretize".* Isto porque reconhece que *"Esse caminho está em construção. Onde os dois interagem* [Conselho Escolar e Núcleo Gestor]*? Onde eles se complementam? Qual a competência de cada um?* (2002:08).

Concordamos com ambos que esta questão ainda está latente, no entanto, evidenciamos alguns ENTRAVES LEGAIS E DE ORDEM POLÍTICA, entre os quais indicaremos a tendência que acreditamos ser mais democrático este caminhar.

Tomando o depoimento dos entrevistados, percebemos que:

---

[114] Segundo Naspoline *"[...] lá na Nova Zelândia o Conselho Escolar, ele tem um poder muito grande: admite professor, admite professora, admite diretor, admite diretora, ele praticamente administra a escola, recebe recurso do Estado e eu queria saber como é que era. Fui lá ver como é que era! Tive uma reunião muito interessante com o Conselho Escolar de Escola Pública. E no final da reunião, eu quis saber qual era o nível de formação escolar deles: 85% é nível superior, os pais de escola pública! Eu não levantei o dado completo no Ceará, mas levantei Cariri, Iguatu e Fortaleza, o mesmo percentual (85, 86%) dos pais da 8ª série não concluíram a 8ª série (pais de alunos da 8ª série)! Ou seja, o aluno da 8ª série, em média, tem muito mais escolaridade do que os próprios pais!"* (2002:06)

> *" [...] é preciso criar mecanismos que superem ainda a centralização, a partir do Núcleo Gestor. Então, as coordenações de áreas, os conselheiros escolares, a participação maior da sociedade civil dentro da escola, na perspectiva de não sustentar a escola no seu aspecto financeiro, mas dotar a escola de possibilidades, de discussões e debates internos da pedagogia, das questões políticas, da questão da cultura, da violência. Vários temas podem ser abordados dentro da escola. E para isso, a escola precisa ter uma gestão em que a comunidade venha participar. Mas para ela participar é preciso que hajam espaços concretos de decisões! E eu acho que é isso que está faltando nesse processo; é o poder de decisão da comunidade e criar um instrumento em que efetivamente essa decisão possa ser implementada!"* (Melo:2002,06)(grifos nossos).

E para tanto continua sinalizando:

> *"[...] é um processo que precisamos fazer uma retomada dessa discussão, do processo de gestão democrática, em que a escola realmente possa ser ativa, que dentro da escola exista um poder acima da direção, acima dos grêmios e que esse poder, esse colegiado, esse Conselho Escolar (ou o nome que se queira dar), ele tenha principalmente a representatividade, a qualificação e a permanência dos componentes nesse processo. E passando principalmente pela discussão das constituições, dos regimentos escolares. Sabendo que a escola tem a autonomia de definir o processo de avaliação, a questão pedagógica, a inserção dentro da comunidade, a questão da discussão com as universidades"* (Melo:2002,06)(grifos nossos).

Esta fala sintetiza as discussões acima enfatizando as questões tempo, debates diversos, permanência dos componentes (autonomia), qualificação, ..., como também que a direção da escola deve ser um órgão executor das diretrizes que a comunidade escolar, na sua ampla representatividade deliberar.

E neste mesmo sentido, Fonseca, integrante do colegiado do SINDIUTE, avalia e propõe:

> *"[...] O mais importante é justamente a comunidade ter o poder de decisão sobre todas as questões. A Assembléia Geral da comunidade escolar deve ser o órgão máximo de deliberação, porque a gente acha que o conselho também não resolve isso, ele termina sendo um elemento de representação que termina se distanciando mesmo do segmento.*
>
> *Então, a gente* [SINDIUTE] *está muito convencido disso, que a possibilidade de uma verdadeira democratização da escola é a participação organizada e direta da comunidade escolar, na sua totalidade, no estudo, na escola e na educação como um todo!"* (2002:03) (grifos nossos).

Concordamos com ambas as posições, e sintetizamos que deve-se manter a estrutura do Conselho Escolar, órgão que deve estar capacitado e articulado diretamente com o Núcleo Gestor, que por sua vez, deve ser um órgão executivo da escola tendo como atribuição encaminhar as decisões tomadas nas Assembléias. Ou seja, mesmo considerando que a estruturação dos Conselhos Escolares seja processo, ele não deixa de ser limitado quanto a representação.

Portanto, neste modelo se contradiz o discurso do Estado que cita *a participação efetiva*, enquanto que apenas poucos pares o compõem sem tratar da superficialidade durante sua atuação.

Deste modo, é fundamental que se institua como órgão máximo deliberativo da escola a Assembléia Geral, com ampla representatividade. Esta representação deve se dar de forma direta, onde todos devem ser convidados a participar e estes devem ter liberdade para expressar seu pensamento através dos debates e quando não houver consenso ir para votação. Consideramos nesta proposta o papel da Núcleo Gestor como coordenador deste processo e principalmente no fomento da participação ativa de todos.

Neste sentido, a escola passa a ser fomentadora do debate e consequentemente do conflito que é inerente as relações humanas e é sua responsabilidade, tanto pedagógica quanto social, coordenar este processo não dissimulando os conflitos ou falsificando consensos, mas através do diálogo com a comunidade escolar, o entorno, a sociedade como um todo e o governo construindo um outro sistema, e portanto de relações democráticas intra e extra-escolares.

Assim, o processo de recentralização conforme denunciado acima seria revisto processualmente a partir do momento em que as funções se inverteriam, pois a percepção supra citada se contrapõe a idéia de que o núcleo é que vai gerir a escola e a comunidade, tanto que ela [a escola / núcleo gestor] deve fomentar as condições para que a própria comunidade possa gerir a si mesma, assim como acompanhar diretamente escola. Isto porque como Gadotti assinala *"A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade"* (2000:35) e como a professora Célia (2002:02) identificou, esta seria uma *experiência autogestionária* no seu aspecto sócio-político-pedagógico, tendo o Estado como financiador e consultor da educação pública.

"[...] um assunto polêmico e de aprofundamento [...]".
"Agora, eu particularmente, tenho dúvida sobre isso [...]"
(Fonseca:2002,03-04)

Concordamos com a sindicalista sobre a complexidade ao abordar a discussão sobre o SISTEMA DE VOTACÃO (Item 06 do Quadro X Anexo I) e mais especificamente a mudança e opção feita pelo Governo do Estado com relação ao modelo antes paritário e desde 1998 universal.

Primeiro, gostaríamos de explicitar o jogo de palavras que vem sendo construído pelo governo do Estado do Ceará para legitimar sua opção na mudança entre o sistema paritário e o universal. Ou seja, quem lê estas definições descritas pelo Estado e não conhece a diferença aritmética na contabilização dos votos, supõe uma diferença quanto a abrangência do modelo instituído.

Percebemos isto no discurso da diretora da escola modelo que afirma que voto é cidadania e o voto *"paritário pode ser tendencioso, o universal, ele vai dar oportunidade para que todos exerçam a cidadania"* (Cecília:2002,02) (grifos nossos). Ratificando assim, a idéia de que no modelo paritário a participação seria limitada, como se não abrangesse todos os segmentos.

Baseando-se na proposta de Thompson entre algumas estratégias típicas de construção simbólica, o governo do Estado utilizou-se da nominalização ao concentrar atenção do ouvinte na universalidade, na participação e no exercício de cidadania, bem como produz uma fragmentação entre as propostas formalizando o expurgo do outro que seria o sistema paritário de votação, que a partir de 1998 passou a ser visto como limitado e contra o qual os indivíduos foram chamados a resistir coletivamente.

Sentimos, então, a necessidade de apresentar os modelos e para tanto constituímos uma exemplificação utópica com a Escola Ideal esboçada no Quadro XI Anexo I objetivando dar ao leitor uma visualização concreta das diferenças, de algumas questões que giram em torno delas e dos interesses.

Como se pode observar no Quadro XI Então, numa escola de 2000 alunos tem-se um universo de votantes de 4.150 eleitores, sendo 4000 a soma dos alunos com os pais e 150 a soma dos funcionários e professores, que eqüivale cerca de 26 vezes menos que a primeira soma.

Uma primeira característica a se citar é que neste pleito eleitoral, por se tratar de uma relação na unidade escolar pode-se determinar os segmentos que participam, ou seja, a composição do colégio eleitoral e portanto se ter uma visualização concreta do número de representantes de cada segmento. É isto que dá a condição de se ter uma relação por segmento, contraria a eleição partidária onde os segmentos são os mais diversos possíveis e onde qualquer tentativa de classificação pode induzir a discriminação como ocorria com relação as mulheres.

A partir desta classificação por segmento o MODELO PARITÁRIO identifica a disparidade numérica entre os segmentos e propõe a sua proporcionalidade através

da média aritmética entre os segmentos pais e alunos representando 50% do colégio eleitoral, e professores e funcionários representando os outros 50 % e a soma delas traria o resultado de cada candidato eleição.

Entre as falas do entrevistados percebemos uma preocupação muito grande em que o voto, independente do segmento, tenha o mesmo peso, o mesmo valor. Esta discussão parte da questão que, respeitando a proporcionalidade, como o segmento menor é o dos professores e funcionários o seu voto chega a eqüivaler a quinze votos de alunos e/ou pais. Ou seja, para cada voto de um professor seria necessário, em média, quinze votos de alunos e/ou pais.

Segundo o nosso ponto de vista, para o voto ter o mesmo valor ele deveria respeitar esta proporcionalidade e não negá-la. Em outras palavras, para eles terem pesos iguais o processo deveria ser paritário – nesta dita *universalidade* os pais e os alunos, por representarem cerca de 74 % dos eleitores dentro da escola, são os que definem o processo, e em contrapartida debilita totalmente a participação dos professores e funcionários.

Naspoline(2002) cita que houve um debate propondo a proporcionalidade em 60% professores e funcionários e 40% pais e alunos. E desta maneira os professores decidiriam o processo eleitoral. No entanto, mesmo tendo a lei de 1995 estabelecido a proporcionalidade em 50%, houve questionamentos que incidiam sobre o corporativismo entre professores. Considerando que neste modelo, quando *"[...] os professores se organizam e praticamente elegem o diretor!"* (Naspoline:2002:07). E Celina (2002:04) adverte que diretor podia

> *"[...] pensar assim: 'Eu vou ter que dar maiores condições aos professores (que é o segmento mais próximo dele, assim em termos de gerência) e ao aluno. Eu não vou ter que trabalhar mais pessoalmente com relação à eleição, a ser mais aberto, ser mais livre no sistema de contas, essas coisas que acontecem dentro da escola'. Eu poderia, nessa eleição estar colocando a minha preferência num determinado segmento, como professor e servidor, onde eu teria um maior número de votos".*

Ou seja, o diretor podia desenvolver políticas clientelistas com professores como o abono de faltas, a não exigência do cumprimento da carga horária, ...

Então, a partir de 1998 e novamente em 2001 quem *elege o diretor de Escola Pública é a família*. Isto porque o sistema proporcional do modelo paritário foi abolido e os votos passaram a ser contabilizados numa soma numérica direta. Em outras palavras, como o segmento pai e aluno representam a maioria dos eleitores são eles que decidem o processo em si.

Mas esta reformulação na política do processo de escolha dos diretores de escola pública também atende a uma necessidade / interesse do projeto político deste governo que com o voto universal a comunidade assume, mais uma vez, a responsabilidade com a educação – escola pública.

"A democracia é o voto UNIVERSAL" (Nasoline:2002,07) e no atual sistema de votação das eleições partidárias o voto é universal. Para Cely, assessora da Seduc, *"com o voto universal, eu acho que a gente respira muito mais Democracia na eleição!"* (2002:06) e justifica porque você garante mais participação, *"o nível de participação aumentou violentamente quando você garantiu o voto universal"* (2002:06).

Numericamente, no primeiro processo em 1995 votaram um total de 870.388 eleitores em todo o Estado do Ceará, enquanto que no processo do ano de 1998 foram apenas 263.802 e recentemente em 2001 contabilizou-se 519.473 (dados referentes ao primeiro turno). Ver Gráfico IV Anexo II.

Então, como podemos perceber a participação a partir do voto não aumentou violentamente, mas caiu bruscamente em 1998. E contradizendo o discurso da Seduc, os números comprovam que a dita *"universalidade"* não ampliou a participação, como ratifica o jornal O POVO(21/12/1998:10A) *"O voto foi direto e universal, mas o número de eleitores foi menor que o estimado pela Seduc"*. Quanto maior o número de escolas envolvidas neste processo, menor foi a participação dos eleitores, ou seja em 1995 participaram 621 escolas, em 1998 foram 716 escolas e em 2001 totalizam 630.

No processo de 2001 a estimativa era de mais de 850 mil eleitores (O POVO:04/12/2001,07) e este índice coadunava-se também com a expectativa do voto na urna eletrônica. Segundo a previsão da Seduc para o TRE (Tribunal Regional Eleitoral) o número de eleitores seria de 851.871, mas só foram cadastrados 684.582 e destes votaram 519.473 eleitores.

De acordo com estes números entre a expectativa e número de votantes teve uma quebra de 39%, e se comparando os votantes de 2001 com os do primeiro processo em 1995 a quebra foi 40%.

Mas mesmo assim o Informe Publicitário do Governo do Estado do Ceará publicado em 02/01/2002 (05) traz na manchete *"Ceará consolida processo de gestão democrática na escola pública"* e para legitimar este discurso cita *"Participação de quase meio milhão de pessoas"* e ainda complementa afirmando que *"Com o voto, o Ceará mais próximo da educação de qualidade para todos"* (Idem).

Por outro lado, este mesmo informe traz números que chocam com os acima citados pois apresentam a participação de 699 escolas, donde se inscreveram 674.675 eleitores e votaram apenas 487.481. Ou seja, números inferiores aos analisados, mas que correspondem com a manchete do texto.

Num outro momento o governo conceitua *"trata-se da maior eleição não oficial do país"* e mesmo que contradizendo os números de votantes na sua relação entre si nos processos já vivenciados, ele cita mais esta assertiva tratando do número de urnas eletrônicas a serem utilizadas e do percentual de escolas envolvidas.

Relembrando os modos de operação da ideologia, percebemos que o Estado tem se apropriado de elementos que não estão diretamente relacionados ao processo, ou que não representam a categoria publicizada para dissimular o real. Ou seja, ele tem se utilizado da estratégia típica do deslocamento para construção simbólica da participação em seu governo. O ideal de avanço e de grandeza perpassam seu discurso como se fossem sinônimos de modernidade e participação. E se tomando como comparativo o processo de 1998, 2001 foi um avanço, pois a participação do eleitorado praticamente duplicou. Enfim, o Estado mantém uma visão parcial deste processo para assinalar sucesso, em decorrência do fracasso que os números revelam quanto a participação através do voto.

Tratando da abstenção de 1998 em quase 40%, ela pode advir também da data estipulada no cronograma, 20 de dezembro, sendo este um período de férias. Em 2001 a abstenção foi cerca de 24% e o percentual de votos nulos foi o menor de 2,17%.

Mesmo considerando o ato de votar uma expressão pontual dentro de uma construção coletiva e processual, entretanto não menos expressiva, nos apropriamos deles para uma (re)interpretação.

Desta forma, ele nos deram subsídios para, mesmo que preliminarmente, perceber que o voto *universal* não ampliou a participação, se tomando esta como ou a partir do voto.

Por outro lado, uma outra informação tão ou mais importante ainda é com relação a legitimidade deste processo que pode ser questionada se equiparada a participação desproporcional nos pleitos que se seguiram. O processo, por ser mesmo processo se subentenderia que quanto mais vivido maior seria a mobilização, e portanto a participação. Entretanto, neste projeto têm-se mantido declives após

primeiro processo que pode-se relacionar com inúmeros fatores desde intraescolares, como também sociais.

Sabe-se que o atual sistema de representatividade não só nacional, mas mundial perpassa por uma crise que influi diretamente neste processo. Mas há que se citar também que os fatores / lacunas que já foram evidenciadas também colocam em cheque a credibilidade e o real objetivo do governo do Estado do Ceará estar implementando tal política.

E mesmo em declive, algumas dúvidas com relação a esta participação emergem neste momento de reflexão. Isto porque ela pode ter sido fomentada por diversos fatores como também nas suas relações entre si.

Um deles pode ser identificado como o marketing que se tem feito (ver próximo capítulo); outro pode ser atendendo a uma necessidade legal que para dar mais legitimidade ao processo a partir do decreto de 2001 estipulou uma participação mínima de pais no processo. Atendendo a esta necessidade alguns diretores, que até então não ultrapassavam os muros da escola, passaram a fazer visitas sistemáticas aos pais (pelo menos durante o credenciamento e próximo às eleições) e colocaram as eleições, bem como outras questões em discussão. Um outro fator é a própria sistematicidade do processo que já está na sua terceira eleição e isto também deve incentivar a participação.

Neste embate achamos conveniente construir mais um Gráfico V Anexo II tomando a relação entre o número de votantes no primeiro turno no Ceará e em Fortaleza.

E é a partir deste Gráfico que pudemos mesmo perceber que a participação neste processo na capital Fortaleza tem deixado muito a desejar. No primeiro pleito a participação na capital representou 76,45% dos votantes, enquanto que nos processos seguintes corresponderam, respectivamente, 27% e 22%. Os fatores que predeterminaram esses números não foram identificados até o momento.

Isto representa o que teoricamente se denominou como *patologia da participação*, pois o este modelo democrático têm apresentado falhas, em vários sentidos, como na restrição a participação apenas às eleições para representantes, sendo excluídos do processo de formulação, debate e promulgação das normas que regem a si, a escola e a toda a sociedade.

Deste modo, os cidadãos se sentem cada vez menos representados dando origem, em parte, a *'patologia da representação'* que revela que o sistema da

representação vive um processo de crise de legitimidade, que se expressa na abstenção eleitoral, na apatia e na não participação político-social.

Mas mesmo contrariando os números, temos que reconhecer que ampliou-se o debate devido a periodicidade das eleições, de algumas determinações já expostas, entre outras, que se transformaram num elemento incentivador da disputa e do debate.

Por outro lado, a estipulação da participação mínima pode também fomentar práticas clientelistas através do fornecimento de cestas básicas, das trocas eleitoreiras, dos acordos, dos favores, entre outros. E como denúncia Fonseca (2002:04) *"O fato de não ter um processo de consciência crítica realmente por parte dos alunos, da comunidade, muitas vezes se elege um diretor porque ele toma determinadas atitudes que agrada a esse ou aquele segmento".*

Isto ocorre porque foi importante avançar para o voto universal, mas conforme cita Silva *"os segmentos vão ter que se organizar no sentido de abrir o debate [...]"*(2002:04). Mas o que ocorreu é que o modelo de votação mudou, mas os segmentos não se organizaram.

Esta não organização se dá pela contínua desarticulação dos educadores e da sociedade através de estratégias da Secretaria da Educação e do Governo do Estado, algumas já identificadas como pela construção de políticas centralizadas, e por fazer do Conselho Escolar um mero espectador / legitimador das ações do Núcleo Gestor.

Um outro debate menor mas que merece ênfase, é com relação aos funcionários que têm direito ao voto, mas que atualmente alguns prestam serviços dentro da escola, ou seja, são terceirizados e portanto também não têm autonomia e consequentemente liberdade ao manterem-se subordinados a empresa contratada pelo governo, quando não são voluntários.

Pode-se resumir, então, que o colégio eleitoral não mudou, o que mudou foi a contabilização dos votos, entre a média aritmética e a soma direta. Em outras palavras, o sistema paritário também é universal quanto a abrangência dos eleitores, a diferença se dá na soma dos votos, ou seja, na contabilização dos votos.

Como podemos perceber nesta Escola Ideal, assim como podemos inferir que em todas as outras escolas porque mantêm uma certa proporcionalidade quanto ao seu quadro institucional, quem define a eleição num sistema dito *universal* é o segmento aluno e pai representando a maioria.

É interessante lembrar nesta discussão que mesmo tendo sido alterada a proposta da proporcionalidade no processo eleitoral da escolha dos dirigentes escolares tem sido mantido este modelo na composição dos Conselhos destas mesmas escolas e portanto respeitado as *supostas decisões* a serem tomadas por eles na sua paridade.

Dentro desta discussão, mais uma vez reafirmanos a dificuldade de nos posicionarmos. Diante mão, ao iniciar este debate tínhamos a convicção de que o modelo paritário contemplava as necessidades e carências do sistema no qual estamos inseridos, digo de alta desigualdade social e portanto política. Entretanto, após as discussões com os entrevistados percebi, como Cely ratifica que *"não tenho nenhuma dúvida de que é melhor errar pelo universal, do que acertar pelo paritário"* (Assessora da Seduc:2002,06).

Passamos a considerar esta máxima porque, primeiro esta mudança tem aumentado o debate, por vezes através de práticas clientelistas, mas tem ampliado o debate e este é um ponto positivo. Através desta mudança o governo investiu na sua publicização, então, hoje é mais família na escola mesmo que a participação não seja consciente e crítica. E como reflete Paulo Freire *"Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir". "É decidindo que se aprende a decidir".*

Por outro lado, percebemos que a Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará vem através desta política implementando sistematicamente o projeto político do(s) governo(s) em discursar democracia, mas negar a autonomia para que a mesma se efetive. Ela tem trabalhado continuamente na promoção da desarticulação dos educadores para que fragmentalizados o governo possa instituir e legitimar sua lógica no setor educacional, assim como na construção de um processo legítimo e democrático através da *universalidade* a transferência para a comunidade da responsabilidade com a gerência da escola pública, e consequentemente com o sucesso escolar.

Tratando ainda sobre o sistema de votação, mas agora sobre a FACULDADE DE VOTAR, mesmo sem uma discussão mais profunda com os entrevistados, como também sem ter sido citado como tema em definição defendemos que o voto passe a ser OBRIGATÓRIO para toda a comunidade escolar.

Isto porque como considera este projeto político através do voto se exercita a cidadania, todos devem ser incitados a votar e porque não induzir isto legalmente. Se o debate deve ser fomentado na prática democrática seria bem mais interessante se

todos participassem do processo obrigatoriamente, e consequentemente o debate se ampliaria e ultrapassaria os muros da escola. Outro ponto sobre o qual esta política iria incidir é na prática clientelista de compra de votos.

Neste último pleito eleitoral o Tribunal Regional Eleitoral não só deu o suporte técnico, como também disponibilizou URNAS ELETRÔNICAS que deram uma maior transparência e credibilidade ao processo, assim como também a representação de modernidade e avanço(ver próximo capítulo). Há que se citar também que com a urna eletrônica cada candidato teve seu nome e foto apresentados no painel.

Com relação ao COLÉGIO ELEITORAL, há quem discuta sobre a idade mínima do aluno votante. No entanto, gostaríamos de assinalar que primeiro concordamos com o que esta disposto na legislação, mas evidenciamos apenas um questionamento na interpretação da legislação que a partir do processo de 1998 cita no artigo 4º Inciso II *"[...] com direito a um único voto por família, independentemente do número de filhos matriculados na escola"*. Numa interpretação mais acurada, se vota um responsável e seu(s) filho(s) que estão matriculados na escola, então não é um voto por família, mas um voto por responsável legal independente do número de filhos matriculados.

E ainda nesta discussão, reconhecemos a importância do representante da comunidade em participar do processo, mas poderíamos também propor porque não os responsáveis, pai e mãe, participam do processo. Bem como incluir a participação de toda a comunidade residente no entorno da escola que influência a escola e é influenciada diretamente por ela.

Estas propostas ampliariam a discussão tanto intra como extra escolar, e as condições técnicas como os limitrófes poderiam ser identificados pelos CREDE's e comissão escolar. Em outras palavras, os moradores teriam direito a participar do processo desde que comprovada residência e, ou, vínculo com a escola.

Um outro item que identificamos importante para esta análise é com relação ao PROCESSO E O PERÍODO DE CREDENCIAMENTO (Item 12 Quadro X Anexo I). Cientes de que na experiência do município de Fortaleza não há necessidade de credenciamento, pois a comissão eleitoral prepara todas as listas para a votação, em nível estadual no primeiro processo todos tinham que se cadastrar para participar do processo, ou seja, ter direito a votar. Já no segundo houve um aumento no limite para este cadastramento de oito dias para apenas três dias antes da eleição e no último pleito apenas o pai, ou mãe ou responsável necessitavam se cadastrar.

Acreditamos ser importante se manter o credenciamento, pelo menos dos pais, para que possa ser fomentado o debate entre eles, principalmente porque não estão diariamente diretamente vinculados a escola e portanto podem ser excluídos dos debates.

Neste último processo, mesmo mantendo o voto facultativo, se institucionalizou via decreto do governador a participação mínima que pudesse dar legitimidade a este processo (ver Quadro X Anexo I Item 06 nota de rodapé 10). Sendo assim, o que se pode perceber é uma preocupação do Estado em tornar este processo legítimo.

"O Retrocesso Dos Retrocessos".

Assim sintetiza a sindicalista Fonseca(2002) o processo de gestão democrática das escolas públicas estaduais cearense a partir da sua reflexão frente a discussão sobre a RECONDUÇÃO ao cargo de diretor.

Como se pode perceber no item 10 do Quadro X Anexo I em 1995 o diretor podia concorrer e ser reconduzido ao cargo outras vezes, desde que atendido os pré-requisitos e ao processo em si. Já em 1998 a Lei estabelece no seu artigo 7º *"O candidato indicado pela comunidade escolar será nomeado para o cargo em comissão de Diretor, pelo Governador do Estado, para um período de 3(três) anos, permitida a recondução consecutiva e duas alternadas [...]"* (grifos nossos). E complementa citando no seu artigo 12º que *"As limitações, quanto a recondução, previstas no Art. 7º desta Lei, aplicam-se aos Diretores escolhidos com base na Lei n.º 12.442, de 8 de maio de 1995"*. E no artigo 14º conclui *"Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Lei n.º 12.442, de 8 de maio de 1995"*.

Mas este debate sobre a reeleição consecutiva atende aos interesses dos diretores, ora pela valor da gratificação, ora pela manutenção do status quo / poder, como também pela inserção do valor da gratificação no seu salário base[115] através do direito adquirido.

[115] A Lei n.º 12.913/99 revogou a Lei n.º 11.847/86 que concedia o direito à incorporação de gratificações no salário desde que atendido os requisitos definidos.

Nesta luta os diretores em exercício foram em busca do Sindicato APEOC, e o mesmo se colocou a disposição da classe fazendo uma análise jurídica na Legislação.

Conscientes da polêmica em torno dessa questão, o Sindicato APEOC preferiu não entrar no mérito quanto ao direito ou não a recondução, mas identificou uma inconstitucionalidade na Lei e solicitou uma Audiência Pública junto a Assembléia Legislativa.

A inconstitucionalidade no Art. 20º do Decreto n.º 26.364 de 03 de setembro de 2001 do governador se fundamentava na jurisprudência de que nenhuma lei pode retroagir para prejudicar, e neste caso os diretores em exercício se sentiam prejudicados por não poderem concorrer novamente ao cargo.

Considerando que todas as Leis só entram em vigor a partir da data de sua publicação e a que estipula e revoga o processo de 1995 foi publicada apenas em1998, esta mensagem foi discutida na Assembléia Legislativa.

Acatando a jurisprudência e cientes das implicações políticas a casa considerou a inconstitucionalidade deste artigo na Lei n.º 13.166 de 29 de novembro de 2001, mas cabia ao governador sancionar ou não. Ou seja, ele podia vetar esse artigo.

Mas como este ano antecedia um pleito eleitoral e tanto o Secretario da Educação como o governador do Estado seriam candidatos, eles preferiram não se indispor com os mesmos e postergaram o processo de mudança que haveria com o limite a recondução.

Acatando esta resolução percebemos que o Estado negou a democracia, pois sem a alternância no poder a democracia perde a sua essência. E como o próprio Estado considerou antes a necessidade de se formar novas lideranças, esta exegese traduz claramente as limitações não só nas práticas autoritárias dos diretores dentro da escola, mas de um posicionamento do próprio Estado não democratizante.

Mas procurando fazer um paralelo entre o que a legislação dispõe e como ocorreu este processo de eleição e reeleição de diretores escolares elaboramos o Gráfico VI Anexo II que apresenta um levantamento apenas da capital do Ceará (Fortaleza) entre os processos e os diretores novos e reeleitos. Há no entanto, que se citar, que se considerou novos os diretores que passaram a gerir a escola pela primeira vez, mesmo tendo sido já diretor de outra escola e reeleitos aqueles que se

encontravam concorrendo à terceira eleição, e que portanto, podiam estar no cargo desde *sempre*[116]*.*

E a partir deste quadro percebemos que, mesmo tendo sido revogado o dispositivo legal que limitava a recondução dos diretores no processo de 2001, apenas 49 foram reconduzidos ao cargo, o que representa 26% do total de diretores eleitos.

Fazendo também um paralelo entre os diretores eleitos e reeleitos a partir do número de escolas que participaram no processo, na primeira de eleição dos diretores escolares a renovação representou 33%, tendo aumentado progressivamente em 1998 representando 36%, mas foi em 2001 que este número chegou a 74%.

Deste modo, podemos afirmar que o processo por si mesmo tem se moralizado. Ou seja, a recondução ao cargo consecutiva tem sido limitada pela opção dos eleitores.

Entretanto, no processo eleitoral de 1995 houveram 09 escolas que não concluíram o processo eleitoral dos seus diretores e em 1998 este número subiu para 34. Os motivos que inviabilizaram estes processos são diversos, desde não ter candidato inscrito ou aprovado na 1ª Etapa, a impetração de liminares que suspendessem os processos, a eleição não tenha alcançado o quorum necessário para considerar legítima a eleição, por irregularidades como fraude eleitoral, entre outros. Mas no caso específico da eleição de 1998 o percentual das escolas em que o processo não foi concluído regularmente excedeu a marca dos 17%, e este fato também decorre limitação com relação ao cronograma que já fora citado.

Após este diálogo entre alguns elementos que particularizam este processo dentro do projeto de gestão colegiada percebemos inúmeras contribuições que este projeto garantiu direta ou indiretamente na promoção democratização da escola pública, assim como também evidenciamos algumas lacunas que ainda persistem aproveitando o momento para refletir sempre que possível em formas complementares que pudessem inibi-las.

Concluímos, então, aqui a primeira parte desta pesquisa com a re-interpretação do discurso oficial sobre a gestão democrática nas escolas do Ceará que teve como fonte principal para análise os documentos legais, mas também tomando como informações complementares as falas dos entrevistados, outros documentos, os jornais impressos locais, ... E agora partimos para a análise do discurso nos

[116] Considerando *sempre* desde antes da institucionalização do processo de escolha direta dos siretores escolares.

documentos impressos de informação e divulgação do projeto de gestão colegiada implementado pelo Estado do Ceará.

III.III INTERPRETANDO A MÍDIAL OFICIAL

Análise do Discurso nos Impressos de Informação e Divulgação dos Processos de Escolha dos Dirigentes Escolares e Formação dos Conselhos Escolares

Sendo o objeto em estudo o processo de democratização da educação básica no Ceará através da política de gestão colegiada que em suas ações concretas e viáveis estabeleceu a eleição de diretores das escolas públicas e formação do Conselho Escolar, de onde procuramos apreender o conceito de democracia, representação e participação defendido pelo partido governista PSDB, a forma como esta política têm tomado visibilidade tanto para a comunidade escolar como para toda a sociedade em documentos informativos faz-se também importante (re)interpretar.

Tomamos, então, o discurso impresso, bem como a disposição do mesmo e a sua interação entre os elementos (formas simbólicas) falas, imagens, fundamentados na proposta metodológica de Thompson (2001).

O caminho a percorrer buscará através da ordem cronológica dos documentos / processos perceber as singularidades e disparidades no(s) discurso(s) e entre a nossa re-interpretação acerca das categorias e como elas estão dispostas nos impressos de divulgação e informação do projeto em estudo.

Os processos eleitorais para diretores ocorreram em 1995/1998/2001 e a estruturação dos Conselhos Escolares em 1996. Mas todos estes apresentam marcadores em comum como a impressão de um Folder contendo a apresentação e informações gerais sobre os processos[117] acompanhado de uma cartilha, que tem variado seu conteúdo (Quadro XII Anexo I). Entretanto, eles se singularizam com relação ao que está disposto neles: o discurso.

No primeiro processo eleitoral (1995) institucionalizado pela Secretaria de Educação Básica do Ceará, ao contrário da representação do projeto da Escola como Ponto de Partida com um rio repleto de braços no impresso *Todos pela Educação de Qualidade para Todos* (95-98), a simbologia expressa no folder e na cartilha não

[117] Faz-se importante aqui relembrar que a experiência da eleição da eleição direta para diretores escolares se divide em dois momentos: a 1ª Etapa que consiste numa prova de capacidade técnica e títulos e a 2ª que é o processo eleitoral em si.

apresentam, até o momento, significação nenhuma. Losangos e retângulos impressos sob as cores do slogan do Governo *Avançando nas Mudanças* num papel branco e os títulos *"ELEIÇÕES DIRETAS PARA DIRETORES. A ESCOLA COMO PONTO DE PARTIDA"*. Contudo, o seu conteúdo interno é riquíssimo em informação, que expressa a ideologia.

No texto de apresentação do FOLDER(1995), intitulado *Educação em Mudança,* explicita-se o que este processo representa *"um grande avanço na mudança política educacional do Estado"* que tem relação direta com a proposta do governo em *Mudanças*.

Tanto que se faz necessário transcrever parte deste texto, que será fonte de re-interpretação:

> *"[...] Dentro da proposta 'Todos pela educação de qualidade para todos', a eleição direta para diretores é momento importante, no qual a sociedade deve envolver-se de maneira ativa.*
> *A escola passa a ser, de fato, o ponto de partida do processo educativo e a participação da comunidade o centro do processo de educação de todos os cearenses.*
> *Há entre nós, a compreensão de que não há escola boa com direção ruim, da mesma forma que não há escola ruim com direção boa.*
> *O diretor faz a diferença significativa nos rumos da escola. [...]*
> *Esse primeiro passo é o ponto de partida para o Ceará avançar ainda mais nas mudanças na área de Educação.*
> *Temos a convicção de que só se educa para a democracia, educando pela democracia.*
>
> *Naspoline"* (grifos nossos).

É notório os avanços que esta política incidiu sobre a educação e, principalmente, sobre as novas relações a que se propõe[118]. Mas ao tomar a *escola como ponto de partida do processo educativo* ela se contradiz com a atividade de gerir e avaliar políticas públicas que se restringe ao âmbito do Estado / SEDUC, bem como a própria implementação deste projeto através da sua institucionalização pela secretaria e CREDE's. Por outro lado, a centralidade em torno da escola se tornou explicita, como já vimos, mas complementaremos a seguir.

No trecho acerca da *PARTICIPAÇÃO da comunidade [passa a ser] o centro do processo de educação de todos os cearenses*, denota-se uma eternalização, onde a expressão do voto neste processo eleitoral representa a participação no processo educativo. Algo factual se eterniza através do discurso. Participação e processo educativo são duas máximas, descritas e redescritas de modo a despertar uma ligação positiva e cotidianas (grifos nossos).

[118] Não pretendemos aqui, fazer um julgamento valorativo bom ou ruim – melhor ou pior, mas analisar a simbiose que compôs este processo e como ele foi legitimado.

A ênfase dada ao papel da sociedade que deve participar de *maneira ativa* neste momento importante de pleito eleitoral, não explicita a compreensão de que a eleição é um espaço para sensibilizar as pessoas para a importância da sua participação, bem como do seu poder em participar de outras decisões, conscientizando-as através da construção de outros espaços concretos de discussões que deveriam postergar-se a este momento.

No entanto, nestes liames expostos ela é vista pelo Estado como ponto culminante, como suficiente e acabada. Percebemos que mesmo inserido num projeto maior, como o supra citado (*Todos pela Educação de ...*), o discurso da participação se faz de forma pontual. Para nós é através desta política, entre outras práticas, como a criação posterior dos Conselhos Escolares que ela (participação) se efetiva e não apenas num ato.

O slogan utilizado por Tasso Jereissate na, então recente eleição para o Governo do Estado do Ceará *Avançando nas mudanças* se reproduziu no último trecho ao citar que esta política representava o primeiro passo para *o Ceará avançar ainda mais nas mudanças na área de educação*. Analisando a construção deste trecho, observamos uma cadeia de raciocínio que legitima tanto o governo *Avançando nas Mudanças*, como a nova política proposta e até mesmo, o continuísmo desta linha política com a expressão *ainda mais*.

O restante dos textos expressos no folder são estritamente de caráter informativo, seguindo os dispositivos legais que já foram supra citados.

A CARTILHA (1995) impressa neste processo eleitoral apresenta como título *A ESCOLA COMO PONTO DE PARTIDA PARA A CIDADANIA: PROCEDIMENTOS*.

A escola passa a ser considerada como o ponto de partida, o foco e o norteador, bem como o espaço para a construção da cidadania. Isto porque é na escola que as crianças se socializam, e portanto começam a se situar numa sociedade de cidadãos, bem como a participar desta enquanto cidadã. Entretanto, este projeto que tem como objetivo construir a escola como ponto de partida para a cidadania foi instituído pelo governo para que as escolas o implementassem. Decorrente desta acepção, faz-se necessário denotar que tipo de cidadania este Estado pretende promover e que portanto esta transcrito no seu material que esta sendo analisado.

Mas este documento se limita a explicitar os procedimentos, como traz no subtítulo, necessários para a efetivação do processo, tais como estrutura para a formação da Comissão Escolar, plano de trabalho da mesma, apresenta os

documentos que devem ser utilizados no dia da eleição, bem como o preenchimento, entre outras informações.

Talvez, por ser este o primeiro processo eleitoral fez-se necessário constar na cartilha todos os procedimentos de uma eleição, como o Secretario cita na sua apresentação: *"Esta cartilha contém informações básicas para o desenvolvimento da segunda etapa do Processo de Escolha dos Diretores das Escolas Públicas..."* (01).

E traz na apresentação também um convite:

> *"Convido a comunidade educativa (alunos, pais / responsáveis, professores e funcionários) a participar efetivamente deste processo portador de futuro melhor para a criança cearense.*
> *Conclamo, especialmente, os membros das Comissões Eleitorais (Estadual, Municipal e Escolar) a se empenharem, para garantir que este processo se realize, de acordo com o espírito que foi concebido.*
> *Só se educa para a democracia, educando-se pela democracia"* (01).

Futuro melhor para toda a sociedade que há mais de 500 anos vive sob um sistema centralizador e tem, a partir desta iniciativa, a possibilidade de aprender / apreender um novo sistema vida onde o homem deveria passar a ser o sujeito de sua própria história.

O espírito em que foi concebido este projeto pode ser expressado na máxima *"Só se educa para a democracia, educando pela democracia"* que é extremamente coerente. Isto porque ela representa a necessidade de se viver o processo, fazer parte, para se educar nesta relação. Paulo Freire já sintetizava *Ninguém se educa sozinho*, os homens se educam em comunhão, na sua relação, daí a necessidade de se transformar a democracia num sistema de vida. Entretanto, para se construir um processo democrático se supõe um processo participativo e não limitado a representantes na base (escola) como é a proposta dos Conselhos Escolares. Outra observação é que este espírito não emergiu de dentro da escola, mas foi instituído, o que não retira sua legitimidade desde que construído em coletivamente a sociedade representada. Mas, como já fora citado (experiência ímpar em 1992), quando uma escola pública estadual construiu dentro dela mesma um colegiado e promoveu a primeira eleição direta para diretores, ele, o processo não foi reconhecido pelo Estado.

Mas este projeto apresentava o desafio de transformar um momento pontual como as eleições num sistema de vida da comunidade escolar, característica do exercício efetivo / vivido de democracia.

Por outro lado, sentimos falta também de considerações explícitas / claras acerca do que significa em si o processo, o porque da sua implementação junto a comunidade escolar e qual o *"novo"* papel deste diretor *"eleito"* pela comunidade escolar.

A ausência destas, leva-nos a inferir, diante mão, que este processo vem apenas para legitimar as *"antigas"* práticas clientelistas através da construção de uma nova cadeia de atos (voto). Mas mesmo que assim fosse, não desmereceriam a iniciativa de análise pela contradição inerente aos processos.

Contudo, no ano seguinte houve uma nova mobilização e sensibilização por parte da SEDUC nas escolas públicas estaduais para a formação dos CONSELHOS ESCOLARES que dão continuidade ao processo de democratização da educação básica.

Para tanto o Governo do Estado também produziu um folder e uma cartilha com o intuito de informar e divulgar este projeto, e que portanto serão objetos de análise.

O FOLDER (1996) intitulado *Gestão participativa* traz a proposta do *Conselho Escolar* sob o slogan *Construindo uma prática coletiva.* A disposição destes textos não nos dizem nada além do seu conteúdo propriamente dito. É interessante observar que o verbo no gerúndio *Construindo* denota a idéia de composição, nós (SEDUC e comunidade escolar). Utilizando-se desta estratégia narrativa o projeto desenvolvido pela SEDUC passa a impressão de ter sido elaborado em consórcio, mas a construção foi proposta pela secretaria e coletivo é a sua abrangência Com relação as cores utilizadas, azul e verde, reforçam o projeto político do partido governista.

Há também na capa deste um quadro que percebemos como um quebra-cabeça que se complementa formando um. Nas peças estão dispostos textos, são eles: *APC* (Associação de Pais e Comunitários)*, Grêmio Estudantil, Organização dos Funcionários, Congregação* (professores) e no centro, perpassando todos estes, *Conselho Escolar.* Nesta representação, subentende-se que o Conselho Escolar deve manter uma relação direta com todos os organismos escolares, e eles também devem ter uma relação entre si.

A estrutura interna do Folder traz logo o símbolo do governo do Estado com triângulos deitados nas cores amarelo, verde e azul, e o título do projeto educacional deste mandato *Todos pela educação de qualidade para todos.*

Os textos a seguir estão topificados por uma linha verde traçada por um lápis que poderia expressar *traçando o caminho da esperança*, reforçando mais uma vez a cor verde.

O primeiro texto é assinado pelo Secretario de Educação Antenor Naspolini e traz alguns trechos em negrito, são eles: *"ponto de partida, 'convocação de vontades', educação de qualidade* e *democracia e da cidadania"*, que sintetizam a mensagem.

Mas dentro do contexto, ele situa que este *"projeto de criação e implementação dos Conselhos Escolares abre espaço para a participação"* dos segmentos (grifos nossos). Portanto,

> *"Este projeto constitui-se numa 'convocação de vontades' expressa na proposta 'Todos pela educação de qualidade para todos' em que deixamos explícita nossa compreensão de que o direito de todas as crianças e adolescentes a uma 'educação de qualidade' é um horizonte que somente poderemos alcançar se trilharmos o caminho da mobilização de toda a sociedade pela construção e garantia coletiva desse direito.*
>
> *É preciso então que a escola e a comunidade trabalhem em parceria suas potencialidades e lutem pela solução de seus problemas.*
>
> *Em torno de ações concretas e viáveis como a criação e implementação dos Conselhos Escolares é que ocorre o exercício da 'democracia e da cidadania'.*
>
> *O Ceará que queremos só é possível com a escola que conseguiremos construir.*
>
> *'Participe! Abrace esta idéia!' "* (Folder:1996) (grifos do autor).

Como já assinalamos na introdução desta pesquisa, a vontade depende do volitivo que é voluntário e que, portanto, deve ser despertado. Pode-se convocar uma reunião que é um ato concreto, mas a vontade precisa ser despertada, o que não inibe ser através de uma convocação. Como o léxico ratifica *"vontade: 1. Faculdade de representar mentalmente um ato que pode ou não ser praticado em obediência a um impulso ou a motivos ditados pela razão.2.Sentimento que incita alguém a atingir o fim proposto por esta faculdade; [...]"*(Ferreira: 1988, 678).

Este *'novo'* espaço para participação reflete a necessidade de, na busca por uma educação de qualidade, envolver toda a sociedade neste processo de construção. Mas este discurso pode representar também a ideologia neoliberal que se utiliza desta necessidade para construir sua lógica de privatização da educação através da transferência parcial (inicialmente) das responsabilidades, envolto sob o discurso da participação. Ao propor a parceria entre a escola e a comunidade não se explicita os

limites e as possibilidades de cada um (Estado e sociedade), apenas o objetivo que é através das suas potencialidades *"lutem pela solução de seus problemas"*.

Finalizando este texto que consideramos ser a apresentação do projeto, percebemos um eufemismo em torno da responsabilidade da sociedade / comunidade na construção da *escola que conseguiremos construir* e o *Ceará que queremos*. Bem como um apelo sentimental *(abrace)* e enfático (repetição da representação gráfica do sinal de exclamação, !![119]).

O restante do texto esta dividido em 5(cinco) tópicos: *O que é, Quem o compõe, O que faz, O Conselho Escolar*, *Quais as suas competências* e *O que melhora com o Conselho*. O único que não esta contemplado na cartilha é o último, *o que melhora com o Conselho* e que dispõe: *"A descentralização na tomada de decisões; A presença mais efetiva da comunidade dento da escola; A participação de toda a comunidade escolar no gerenciamento de recursos destinados e gerados pela escola"* (grifos nossos).

Tomando isto para análise, observamos que a descentralização na tomada de decisão se fundamenta na assertiva de que como uma das funções do conselho é deliberativo, que o mesmo passe a deliberar. No entanto, como iremos perceber nas cartilhas posteriores acerca do processo eleitoral, o próprio poder público adverte sobre os diretores autoritários, que inseridos neste modelo não fomentarão espaços de discussão e deliberação, mas simplesmente criarão uma estrutura para legitimar sua(s) prática(s)

A presença mais efetiva, como a participação de toda a comunidade apresenta uma visão globalizante que não se coaduna com a realidade proposta que é a composição do Conselho Escolar, órgão colegiado formado por *representantes* e não por toda a comunidade, como propõe o texto (grifos nossos).

Passando agora nosso olhar sobre a CARTILHA(1996) percebemos a unidade na discussão sobre a gestão escolar participativa, pois abrange, mesmo que de forma elementar sobre todos os organismos escolares.

O título Gestão Escolar já traz a noção de totalidade, onde deverá ser discutido toda a gestão da escola em si. Como o subtítulo *Construindo uma prática coletiva* já foi fruto de análise, buscamos compreender a semiótica (análise da relação /

[119] *"Na linguagem escrita, cada um dos sinais com que se visa a reconstituir os recursos rítmicos e melódicos da língua falada"* (Ferreira:1988, 601).

disposição de textos e imagens da capa) que traz uma foto reticulada no fundo de uma manifestação de estudantes.

Num olhar mais acurado sobre a capa, visualizamos que este retrata uma caminhada dos alunos da ETECE – Escola Técnica do Ceará, que tem seu vínculo institucional Federal contra a submissão ao FMI, arrocho salarial, desemprego, ... Entre eles podemos visualizar alguns jovens secundaristas. Talvez, possamos fazer a inferência de que esta seja uma das manifestações do *Fora Collor* em 1992. Mas a idéia deveria ser expressar a participação dos estudantes no sistema educacional.

Cobrindo parte desta fotografia há um triângulo deitado azul com o título amarelo, esta representação gráfica lembra a logomarca do governo das *Mudanças*, presente no Folder (1996).

Na apresentação desta cartilha(1996:03) está assinalado que

> *"É uma alegria apresentar a todos os educadores comprometidos [...], e a toda a comunidade escolar, a cartilha sobre 'Gestão Escolar'. Ela é parte do processo de discussão, implantação e amadurecimento da gestão democrática da educação, iniciado com as eleições das direções de escolas."*
>
> *Ela traz contribuições importantes sobre formas de organização e participação da comunidade escolar (pais, alunos, professores e servidores) nos rumos e nos ritmos da escola de qualidade que queremos construir com todos os cearenses.*
>
> *Somente no exercício de práticas participativas as pessoas constróem a consciência cidadã e a democracia."*

O início deste texto expressa um sentimento de satisfação, a *alegria* de apresentar mais um projeto desenvolvido pela SEDUC, e que dá continuidade a gestão democrática da educação. Quanto ao conteúdo da cartilha, ela traz *contribuições* com relação aos *rumos e aos ritmos da escola de qualidade*.

No último parágrafo citado da apresentação o Estado reconhece que somente através de práticas participativas concretas e vividas as pessoas constróem a consciência cidadã, mas para tanto é necessário se ampliar o quanto possível for o processo de participação direta.

Com relação ao projeto gráfico da cartilha, ele está muito bem dimensionado. Há 07 fotos espalhadas por este documento de 32 páginas, e tendo todas elas um correlação com o conteúdo, como está descrito próximo a(s) foto(s).

Ao lado desta apresentação está impresso a imagem que representa o projeto educacional da gestão 95-98 *Todos pela educação de Qualidade para Todos*: um rio com seus braços e afluentes.

A cartilha, em si, está dividida segundo 5 tópicos indexados , são eles: *Integração, A Escola Pública, Gestão Colegiada, Participação da Comunidade Escolar e Organização do Conselho Escolar.* É importante assinalar que em todos os tópicos há espaço *para debater* onde se propõe algumas questões que fomentam discussões posteriores e incentivam a participação.

No primeiro tópico se discute a *Integração* a partir dos elos que fomentam as ações, são eles *Escola, município e Estado.* O objetivo é ter unidade nas ações, é integrar as ações.

O segundo, trata sobre a escola pública e cita uma verdade *"quando a escola é construída, muitas vezes a luta termina".* E é consciente de que

> *"É preciso saber como melhorar a vida nesta escola que foi conquistada pelo povo. Ela é local privilegiado para se aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. A escola pública pertence a todos que lutaram por ela. Não é do governador, do prefeito ou do diretor[...]"* (1996:14).

E para alcançar isto estabelece quatro elementos básicos: *planejamento, organização, direção e controle*. No *planejamento* esta expresso a importância de se conhecer a realidade da comunidade para identificar os problemas e as potencialidades, e então estabelecer as metas claras para a *permanência e o sucesso do aluno*. Ao dissertar sobre a *organização* se expressa a importância dos organismos colegiados que *"é essencial para transformar o projeto pedagógico em ações concretas"* (1996:18). E para tanto conceitua o que compreende por *"Ser organizado é assumir tarefas, compromissos positivos comuns e dividir responsabilidades, respeitando o que foi combinado por todos: alunos, pais, professores, funcionários e direção"* (1996:18) (grifos nossos), que atende aos preceitos deste projeto político, mas que se contrapõe literalmente ao léxico: *"ordenado, metódico"* (Ferreira:1988,469).

Quanto a *direção* o texto reforça a idéia de que *"A Diretoria eleita e o Conselho Escolar [...] são os responsáveis diretos pela gestão da escola. O Conselho é indispensável para o fortalecimento da escola e o exercício da democracia"* (1996:19) (grifos nossos). Assinalando a participação no Conselho Escolar como exercício da democracia, sendo esta efetivada de modo representativo e não direto ou o mais amplo possível podemos inferir que a proposta deste projeto político é manter o sistema representativo também na sua esfera *menor* : a escola.

Tratando do *controle* ele apenas cita a necessidade de se acompanhar e avaliar sistematicamente o trabalho da escola. E lembra a necessidade de se registrar.

O próximo tópico é a *Participação da comunidade escolar* que neste modelo se efetiva através dos organismos escolares e são eles: Congregação, Grêmio, Associação de Pais e Comunitários e Associação dos Servidores Administrativos. Segundo esta cartilha eles se responsabilizam pelo resgate da escola pública, pelo acesso e permanência com o sucesso do aluno.

No entanto, ao citar os *procedimentos para a constituição* destes organismos de maneira elementar[120] reconhece que eles (alguns ou todos) não estão formados, mas mesmo assim parte para a criação e implementação dos Conselhos.

Desta maneira evidencia-se uma contradição ao reconhecer que *"somente no exercício de práticas participativas as pessoas constróem a consciência cidadã e a democracia"* (1996:03) e a importância dos organismos escolares, citando seus objetivos, mas ao enfatizar a criação dos Conselhos Escolares, enquanto estes outros organismos não estão formados, como reconhece o próprio Estado.

Retomando a simbologia da capa do Folder, é como se o quebra-cabeça pudesse deixar transparecer o seu sentido/totalidade através de uma só peça. É como se fosse negada a relação desta peça com as outras, tornando a peça central, o Conselho Escolar, que deveria *ser ponte"* para unir os outros organismos escolares, como suficiente e acabada. Isto porque as peças que dão sentido ao Conselho são reconhecidas como importantes, mas que neste contexto aparecem apenas como ilustração, pano de fundo, do projeto de criação e implementação dos Conselhos Escolares.

Se apropriando dos modos de operações da ideologia propostos por Thompson, poderíamos inferir que neste contexto ocorreu uma sinedóque com a inversão e confusão das relações entre a coletividade e as suas partes, bem como uma tentativa de simbolização de unidade em torno da proposta de participação do conselho escolar.

Sendo estas as ações concretas e viáveis que o texto de apresentação do folder (1996) propõe, e onde *"ocorre o exercício da democracia e da cidadania",* partimos para a percepção do conceito de participação. Denota-se a preocupação deste governo em estabelecer esta relação com a sociedade e portanto, criou políticas que institucionalizam-se esta participação, entre elas o projeto de democratização da educação básica.

[120] Elementar pois dedica um tópico para tratar de 04 organismos escolares, seguido de um tópico que trata somente do Conselho Escolar e portanto, de forma mais profunda.

Outra característica interessante na composição destes textos é que ao citar a importância dos organismos cita, entre outros, *gerar decisões partilhadas,* enquanto que nos objetivos específicos de cada organismos escolar cita, *contribuir, aprimorar, conscientizar, coordenar, promover, realizar, integrar, identificar e participar*; ou seja, em nenhum momento se fala em questionar e muito menos em deliberar (tomar decisões) em conjunto ou independente.

O tópico seguinte trata do *Organização do Conselho Escolar* dissertando sobre o que é, como é, para que é. Acrescentando-se, dispõe também sobre as competências básicas e o papel da direção.

Ao tratar *para que existem os Conselhos Escolares* o folder traz as funções *normativa, consultiva, deliberativa e fiscalizadora-avaliativa*; enquanto que a cartilha traz as competências básicas sintetizadas em *coordenar, fiscalizar, acompanhar, divulgar, convocar, acompanhar e definir a capacitação necessária para os integrantes do Conselho Escolar* (1996:28) (grifos nossos). Observamos assim, que na cartilha, que é um documento que deveria aprofundar a discussão, quando cita o poder de deliberação do Conselho restringe a sua atuação delimitando o tempo e a ação (supra citado).

Sobre o papel da direção é interessante citar a sua centralidade neste processo de democratização da gestão *intra escolar* da educação básica, tanto que também é assinalada e enfatizada neste novo processo de criação dos Conselhos Escolares, reconhecendo que:

> *"O(a) diretor(a) da escola é um membro nato do Conselho, cabendo-lhe a tarefa de conduzir o processo educacional, juntamente com seu principal parceiro, o Conselho Escolar, e com o apoio imprescindível das demais organizações – Grêmio, Congregação, APC e Entidade de Funcionários – agentes co-responsáveis pelo sucesso da escola.*
>
> *O papel da direção tem um significado especial na administração de conflitos de interesses, na promoção do crescimento individual e coletivo de cada segmento da comunidade escolar, visando a integração de todos em torno dos objetivos comuns, ou seja, a construção de uma escola de qualidade para todos, razão porque o diretor(a) da escola é membro nato do Conselho.*
>
> *A você diretor(a), cabe a dinamização e coordenação do processo de implantação dos Conselhos Escolares visando o fortalecimento do trabalho escolar e o sucesso do aluno"* (1996:29-30) (grifos nossos).

Numa re-leitura percebemos como este discurso se assemelha ao discurso eleitoreiro que busca apoio para dar sustentação a sua proposta de governo. E na verdade o é, no sentido de que há um projeto político sendo defendido sob um projeto de criação de Conselhos Escolares e que precisa acumular adeptos para que ele se concretize.

Com outro olhar evidenciamos um jogo de palavras que tende a compreensão de que o Diretor é quem deve conduzir o processo, podendo até se inferir que devesse presidir o Conselho Escolar.

Neste mesmo trecho observamos, pela primeira vez, citada a palavra CONFLITO e a centralidade do diretor na *administração dos interesses* que deve integrar *todos em torno dos objetivos comuns*[121] como a construção de uma escola pública de qualidade.

Envolto sob este discurso do objetivo comum / conflito de interesses se pretende justificar a imposição do diretor como membro nato do conselho. Contudo, não podemos deixar de inferir que até recentemente[122] os diretores eram indicados, e portanto eram subordinados diretamente do chefe de governo / secretario, e compreendendo o(s) projeto(s) político(s) como processo, é preciso tempo para se mudar a cultura. Entretanto, como pudemos já observar a subordinação se perpetuou embora o discurso seja o democrático.

Outra característica desta centralidade é que depende dele, *diretor,* a coordenação do processo de implantação dos conselhos escolares.

Entendemos, portanto, que o objetivo deste processo é institucionalizar o Conselho Escolar e não construir uma prática democrática coletiva na escola. Consideramos isto, a partir desta análise dos impressos de informação e divulgação da criação dos Conselhos Escolares que expressam claramente a centralidade do debate em torno do conselho escolar – que para nós consiste num colegiado representante dos organismos escolares. Em outras palavras é apenas uma peça do quebra-cabeça.

Então, partir para a construção do Conselho Escolar sem os organismos escolares estarem compostos e organizados sistematicamente pode levar a uma construção não-coletiva e fragmentada por não haver representatividade, ou seja, não representar a vontade do seu organismo, é como se a ponte estivesse quebrada e fosse criado outro mecanismo que não substitui a ponte, porque nela todos passam, para confiscar o poder nas mãos de alguns.

Evidenciamos assim, uma imposição do poder público devido a necessidade de se acompanhar a aplicação dos recursos que passaram a vir direto para a escola,

[121] É comum o objetivo de construir uma escola com qualidade, mas o conceito de qualidade varia de acordo com as concepções políticas e sociais. Para situar esta discussão podemos citar esta própria experiência que tem denotado, nesta pesquisa, que o sinônimo de qualidade para este projeto político implementado é sucesso e permanência do aluno.

[122] Isto porque os conselhos foram implementados em 1996 e a primeira eleição para diretores escolares ocorreu em 1995.

tanto que esta problemática esta descrita em diversos momentos da cartilha (páginas 19,28, e outras inferências), assim como a *permanência e o sucesso escolar* que também se representa através do discurso de *educação de qualidade* (páginas 03,10,14,18,19,22,28:Cartilha).

Há também que se citar o processo crescente de transferência de responsabilidades que ficou explícito quando o Estado conceituou *"ser organizado é assumir tarefas, compromissos positivos comuns e dividir responsabilidades [...]"* (Cartilha:1996,18). O tem reforçado a idéia da promoção de uma desconcentração das responsabilidades e não a descentralização do poder e das decisões..

Deste modo, podemos afirmar que eles (os organismos escolares) não estão consolidados como foi citado na cartilha (25), além dos objetivos específicos de cada, os procedimentos necessários para a sua constituição. Para uma prática que se quer democrática deve se dar da maneira mais ampla possível. Até o momento, vislumbramos duas possibilidades para este processo:

4) tomar o Conselho Escolar como um organismo colegiado com uma representatividade expressiva[123], se não em sua totalidade; e
5) tornar os organismos escolares vivos através do incentivo com políticas públicas, e, ou
6) constituir a Assembléia Geral como órgão máximo da escola e por onde todas as decisões devem ser socializadas e tomadas em conjunto, mantén-se a estrutura do Conselho Escolar que deve acompanhar as ações do Núcleo Gestor que é o executor das diretrizes decididas nas Assembléias.

Isto porque a tendência sob este formato é que o Conselho Escolar não contemple a comunidade escolar pois é estruturado por representantes, que na maioria das vezes não expressam a vontade dos representados, ou seja, não mantêm relação contínua / recíproca com os representados.

Com relação ao SEGUNDO PROCESSO ELEITORAL (1998) observamos prontamente a mudança acerca do visual, ou seja, da produção gráfica em torno do objeto. A capa (FOLDER/CARTILHA) apresenta um quadrado sendo marcado por um lápis com um X, simbolizando o ato de votar do eleitor numa cédula eleitoral. As cores impressas são: no fundo (papel) amarelo queimado, o texto esta disposto em azul

[123] Ver experiência ímpar anterior a esta institucionalização que ocorreu em 1992 numa Escola Estadual do Ceará (dois alunos por turma, dois pais por turma, todos os professores e servidores, até a deliberação em Assembléia Geral pela participação de todos).

escuro (*Eleições diretas para diretores...)*, quadrado vazado em preto assinalado com traço grosso verde e lápis também verde, texto *Vote pela Educação* em vermelho e ano do processo vazado em branco com tarja verde.

As cores azul, amarelo e verde são novamente utilizadas, representando as cores do governo. A cor vermelha dá uma ênfase maior ao título. A linha bem fina do quadrado parece ter sido feita a mão pela descontinuidade da linha. O traço grosso sobre o quadrado feito de lápis VERDE, cor do Governo *das Mudanças*, do PSDB, da bandeira Nacional, que expressa esperança.

Esta ênfase em torno do VOTO, do ato de votar expresso no centro do material impresso (capa – folder/cartilha), denota a sua centralidade neste processo, tanto que o slogan desta campanha *VOTE PELA EDUCAÇÃO*, está disposto na cor vermelha com fonte cheia.

No entanto, este voto tinha o poder de eleger o diretor que iria gerir a escola nos próximos 03 anos e, como já acima discutido, neste novo processo o diretor passa a ter um período de gestão o que ratifica que o seu cargo é de comissão e, portanto, fica a critério do governo dar a posse, bem como exonerá-lo independente de processo administrativo.

Mas este slogan é coerente com a proposta deste governo. Entretanto, a escola representa apenas uma das esferas onde se processa a educação, e esta, enquanto política e processo, não se exaure com o ato de votar, que por sua vez, também é limitado.

Contudo o que procede é uma estandardização, ou seja, uma estratégia de padronização/unificação, onde a forma simbólica do voto, ato de votar, é tomado como referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica (Thompson:2001). A sociedade, através desta estratégia, passa a perceber esta forma simbólica como o exercício da participação suficiente, pois *vota pela educação*, e acabado.

Este *Fazer Democrático* se apresenta bastante limitado ao compreender a democracia como um procedimento a ser aplicado num determinado momento e não no sistema de vida na sua relação direta.

A apresentação do FOLDER (1998), assinada pelo Governador do Estado, Tasso Jereissate, traz um breve histórico do processo sinalizando que *"1995, marcou o início da gestão democrática da Educação no Estado do Ceará. Agora, em 1998, é hora de voltar às urnas e eleger novos diretores"* (grifos nossos).

Esta citação referenda a teoria de que a participação da comunidade escolar, concebida por esta política, se faz de forma pontual, apenas no processo eleitoral. Tanto que este texto encerra convidando *"a todos que fazem a comunidade escolar, a participar deste momento de consolidação do processo democrático na escola"* (grifo nosso).

Percebemos também, através da análise da gramática prática proposta por Thompson (2001), que no discurso *"gestão democrática da Educação no Ceará"* houve uma combinação resumida do processo, que é utilizada no cotidiano, mas que omite a restrição real do processo à educação *Básica*.

Por outro lado, algumas pessoas dos segmentos a quem se destina este material de informação e divulgação desconhecem, por falta de informação, a sistematização do processo educacional e, portanto, apreendem a partir deste discurso essa prática como um denominador comum na educação.

Um outro trecho importante para ser (re)construído é quando, o Secretario, cita as etapas: *"a primeira avalia a competência dos candidatos, e a segunda a sua credibilidade junto a comunidade escolar, através do voto livre, secreto e universal"*(grifos nossos). Em outras palavras, caberia a comunidade escolar avaliar a credibilidade dos candidatos a diretores através do voto. Entretanto, o processo eleitoral nacional em si, como vem acontecendo nos últimos anos, tem revestido o candidato como uma mercadoria para ser vendida e tem seduzido às massas através do marketing político.

Estas estratégias estão também expressas neste material de análise, como ao dispor no verso do Folder citações soltas, são elas:

> *"Cidadania não se ganha, se conquista.*
> - *Participe das assembléias.*
> - *Reflita sobre as propostas apresentadas.*
> - *Analise a competência, compromisso e a ética de cada educador.*
> - *Vote com consciência e determinação".*

Analisando inicialmente a disposição delas, observamos que o local foi estratégico pois tem muita visibilidade e a escolha em poucas mensagens e breves facilita o interesse da leitura. A utilização de palavras chaves do processo, tanto legitima o processo como atrai o leitor.

A primeira máxima reflete o pensamento de Demo que perpassa muitas de suas obras, mas peculiarmente em *Participação é conquista*(1999), onde o autor faz uma reflexão interessante afirmando que *"participação é conquista para significar que é*

processo"(1999:18) , infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. E complementa *"Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir"*(1999:18).

Cidadania não se ganha porque, como Demo também colabora, a participação não pode ser entendida como dádiva, como concessão. Para o autor (1999:18)

> *"Não pode ser entendida como dádiva, porque não seria produto de conquista, nem realizaria o fenômeno fundamental da autopromoção; seria de todos os modos uma participação tutelada e vigente na medida das boas graças do doador, que delimita o espaço permitido".*

Neste sentido, percebemos que este processo em análise é uma institucionalização da participação, é uma política que cria um espaço para a participação. No entanto, deixamos a posteriori a discussão sobre que tipo de cidadania, seguindo a tentativa de classificação de Demo (1995), ele se identifica.

As próximas citações retomam a importância da participação pontuando algumas atividades centrais neste processo democrático que são fundamentais para a tomada de *consciência* dos projetos que culminará na *determinação* (resolução) da sua opção expressa no voto. Se você está consciente da sua opção, você deve estar determinado a expressá-la através do voto.

Já a CARTILHA (1998) que acompanha este processo traz na sua capa um subtítulo: *TUDO O QUE VOCÊ PRECISA SABER,* dentro de um balão voltado para o símbolo que representa o ato de votar.

Analisando o subtítulo, acima citado, percebemos que o autor se dirige diretamente ao leitor *você* e através da expressão *tudo* simboliza uma totalidade com relação as questões que poderiam emergir no processo.

O discurso da apresentação desta cartilha, assinada pelo Secretario de Educação, é basicamente o mesmo, expresso pelo Governador no Folder. Ele apenas complementa que a avaliação da competência técnica deve ser feita por todo o núcleo gestor e cita a composição da comunidade escolar.

Com relação ao que está disposto no interior dela, ela se divide em 05 (cinco) eixos, são eles: *Composição e Atribuições do Núcleo Gestor; Primeira Etapa do Processo; Segunda Etapa do Processo; Outras Questões, e Organização do Pleito.*

No primeiro eixo ele trata da composição do Núcleo Gestor que varia de acordo como o nível da escola, bem como das atribuições de cada membro do núcleo.

Ao tratar do papel do Diretor, verifica-se um abuso na repetição do termo *gerenciar*, categoria do projeto de *Qualidade Total*. Neste sentido, o diretor não faz parte do processo, mas passa a gerenciar a escola nos moldes de uma empresa privada. E acrescenta, ao *gerenciar*, junto com o Coordenador pedagógico, o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE deve observar *"a melhoria do ensino-aprendizagem, a redução dos índices de repetência e evasão escolar"* (1998:04). Colocando deste modo, uma outra questão que se mostra: a relação entre qualidade e índices de repetência e evasão, que estava disposta desde a administração Ciro Gomes (1991-1994). Com o Coordenador de Articulação Comunitária *"mobiliza e incentiva a participação da comunidade na gerência da Escola, e em parceria com a comunidade escolar promove intercâmbios sócio-culturais"* (04). Esta relação com a comunidade pode ser sintetizada nos dois grifos: *gerência e parceria*. Gerência para fiscalizar, acompanhar, bem como deveria ser (conforme consta no Folder:1996) de caráter consultivo e deliberativo e parceria na promoção de eventos, mas também podemos inferir, mesmo não explícito aqui, parceria no voluntariado[124].

Nas atribuições dos coordenadores e secretário escolar percebemos uma unificação em torno da *democracia* que passa a ser comum em todos os discursos, a saber: Coord. Pedagógico *a democratização do saber;* Coord. Administrativo *promover a gestão participativa dos recursos financeiros;* Coord. De Articulação Comunitária *o fortalecimento da gestão democrática;* Secretario Escolar *organizar, de forma democrática, ágil, transparente e eficaz, ...*(1998:04-05).

Para explicitar as informações acerca da primeira etapa em si, o segundo eixo traz as questões com respostas fundamentadas nos documentos legais. E assim, consecutivamente nos outros eixos.

A estratégia utilizada com perguntas e respostas, e a sua disposição em eixos facilita a direção do leitor na busca de tirar a sua dúvida. A linguagem é bastante clara, direta (excetuando quando trata das categorias participação, democracia e representação). Todas as páginas (total de 15) apresenta o logotipo deste processo, ou seja, o slogan VOTE PELA EDUCAÇÃO, ao lado da simbologia do ato de votar, como estratégia para reforçar o seu ideal/sentido de totalidade do exercício da participação no voto.

---

[124] *"O Voluntário... tem o dom de se doar...e em algum momento sente-se chamado a desenvolvê-lo...". "...dispõe a fazer um trabalho sem interesses de retorno material, apenas espiritual... ou em troca de algo intangível..."* (Corullón, Mónica. *Trabalho Voluntário* - versão resumida do estudo *"Voluntários – Programa de Estímulo ao trabalho Voluntário no Brasil Abrinq, maio, 1996,* out., 1996).

Sendo assim, esta cartilha (1998) não se restringe a tratar dos *procedimentos* como a cartilha do processo anterior (1995), pois contempla várias questões pertinentes ao processo. Ela foi muito bem sistematizada, e portanto, é de fácil leitura. Contudo, não podemos dizer o mesmo com relação a compreensão, pois ao sobrecarregar os derivados de *democracia* (*a democratização do saber sistematizado, a gestão participativa, o fortalecimento da gestão democrática, democrática e ágil, ...*), bem como no discurso da participação faz com que a leitura fique cansativa e redundante.

No último pleito que ocorreu em 2001 sob o slogan *VENHA VOTAR PELA QUALIDADE DE ENSINO* observamos inúmeras peculiaridades, tanto no discurso quanto na sua disposição.

Fazendo uma análise semiótica, como propõe Thompson (2001), percebemos a idéia de *avanço/modernidade* que este(s) governo(s) vêm implementando através do uso da urna eletrônica. Isto porque, a imagem traduzida no Folder e na Cartilha é de uma urna eletrônica e o dedo indicador simbolizando, novamente, o ato de votar. As cores que complementam este universo são azul e verde, em degradê, com as letras vazadas em branco. Embaixo do nome Ceará há duas listras irregulares, uma verde e outra amarela que se cruzam, dando maior ênfase ao nome do Estado o qual se pretende (re)afirmar com uma imagem moderna.

Sabendo que 2001 antecedeu um grande pleito eleitoral, tanto a nível estadual como nacional[125], pode-se inferir que este material se coaduna com a perspectiva do, então, governador em naturalizar as cores do seu partido, bem como associá-la ao ideal de *avanço* / *modernidade*. A urna eletrônica apareceu como expressão de avanço e sinônimo de modernidade na educação e no Ceará.

O subtítulo faz, novamente, uma apologia ao voto, bem como dissimula o seu real valor que é deliberar quem vai gerir a escola nos próximos 03(três) anos assinalando que o mesmo *é pela qualidade de ensino*. Como dialético, que queremos ser, percebemos que há uma relação entre a gestão democrática da escola e a qualidade na relação ensino-aprendizagem, mas daí a construir uma relação direta entre os mesmos, é algo, no mínimo tendencioso e generalizante. Por outro lado, ocorre uma nominalização (Thompson:2001) que concentra atenção do leitor em certos

[125] Eleições para Governador(es) do Estado(s), Deputados Estaduais, Federais, Senadores e Presidente da República em out./2002.

temas como voto e na qualidade da educação, com prejuízo de outros como participação contínua e direta.

Em outras palavras, é pertinente se afirmar que este governo procurou *reificar* o ato de votar (dar um novo significado) através de uma construção racional (tomando o processo anterior com o subtítulo *Vote pela* Educação) coerente, embora desvirtuada, pois com a expressão do voto, livre, secreto e universal, não se define algo tão complexo como a educação, que é processo e política, que juntas fomentam a *qualidade de ensino.*

Este último processo coaduna-se com o projeto desenvolvido pela SEDUC *A escola do novo milênio,* tanto que esta marca esta impressa no Folder e em todas as páginas da cartilha como se fosse um cabeçalho.

O FOLDER(2001) que apresenta este novo processo traz na sua apresentação o texto abaixo transcrito:

> *"O Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria da Educação Básica, dá continuidade ao processo de gestão democrática das escolas públicas estaduais, iniciado em 1995, com a proposta TODOS PELA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS.*
>
> *A participação vem se consolidando com a mobilização da comunidade escolar (pais, alunos, funcionários e professores) na escolha dos diretores das escolas públicas estaduais e na construção de organismos colegiados, voltados para a melhoria da qualidade de ensino.*
>
> *No corrente ano, o processo de seleção e eleição democrática dos dirigentes das escolas públicas do Estado do Ceará conta com a parceria e adesão de 82 municípios que, numa atitude responsável, avançam no regime de colaboração e na democratização da gestão escolar.*
>
> *Pela terceira vez, a comunidade escolar exercitará o seu direito à cidadania através do voto livre e direto, instrumento mais legítimo da democracia.*
>
> *É hora de votar, escolhendo os líderes da comunidade escolar e continuar avançando, comprometidos com a idéia de que só se educa para a democracia, educando-se pela democracia.*
>
> *ANTENOR NASPOLINI*
> *Secretário da Educação Básica do Estado"*

O texto se inicia com uma contextualização retomando desde o primeiro processo em 1995. No segundo parágrafo, que trata da PARTICIPAÇÃO, percebe-se que o discurso do governo reconheceu esta como um processo, tanto que se utiliza dos recursos gramaticais para descrevê-la: *vem se consolidando*, dando a idéia de movimento. Ao contrário dos textos de 1998 onde ele explicitou *"convidamos todos [...] a participar deste momento de consolidação do processo democrático".*

Isto decorre, também, pelo fato de que com os organismos colegiados a participação deixou de se dar num momento pontual como no voto para a escolha do diretor da escola. No entanto, como sabemos a participação com poder de deliberação, nestes organismos (quando existem), é limitada a representantes de cada segmentos (respeitando a paridade), um membro da sociedade civil e o diretor (nato).

Com relação a *parceria e adesão de 82 municípios que* [segundo governo]*, numa atitude responsável, avançam no regime de colaboração e na democratização da gestão escolar*, mas a maioria se restringiu apenas a primeira etapa do processo e não respeitou nem mesmo a classificação deste processo seletivo. Isto porque a própria legislação (decreto governamental de 2001) estabeleceu que *"Art. 19 § 1º - A participação do município poderá ocorrer nas duas etapas ou apenas na primeira etapa. §2º - Os municípios participantes explicitarão as condições específicas exigidas para os cargos da rede municipal em anexo ao Edital".*

E *"Pela terceira vez [...] exercitará o seu direito à cidadania através do VOTO livre e direto, instrumento mais legítimo da democracia".* Mas como bem afirma o texto é apenas um *instrumento,* meio*,* para o fazer democrático que é processo. É LEGITIMO, MAS NÃO SUFICIENTE como deixa transparecer este trecho ao restringir o exercício da cidadania ao voto.

"É hora de votar, escolhendo os líderes da comunidade escolar e continuar avançando, comprometidos com a idéia de que só se educa para a democracia, educando-se pela democracia. Entretanto a *escolha*, neste processo se limita ao DIRETOR, que como já foi citado, compõe em conjunto com o CREDE o Núcleo Gestor da Escola. Concordamos com a expressão *escolha*, no lugar de eleição porque o eleito, escolhido por votação, não tem autonomia no seu cargo que foi mantido de confiança, ad nutum, e pode ser exonerado a qualquer momento. A afirmativa *continuar avançando* retoma o slogan do governo, situando este no âmbito educacional.

Trazendo também o Folder(2001) as informações gerais, ele inova ao situar o *PERFIL DO DIRETOR DA ESCOLA DO NOVO MILÊNIO,* citando:

> · *"Líder, demonstrando competência técnica para coordenar o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola.*
> · *Comprometido com o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos.*
> · *Ético e democrático, promovendo a gestão colegiada e trabalhando de forma integrada com o Núcleo Gestor, Conselho Escolar e Grêmio Estudantil.*
> · *Incentivador da formação inicial e continuada dos profissionais da educação e dos membros dos organismos colegiados.*
> · *Articulador sensível as causas sociais, estimulando as manifestações culturais da comunidade e abrindo as portas da escola para a sua realização.*

> *· Coordenador do projeto educativo de toda a comunidade onde a escola está situada.*
> *· Permanentemente atualizado sobre a situação mundial, brasileira e cearense, bem como sobre os avanços na área da educação.*
> *· Comprometido com a proposta educacional de Todos pela Educação de Qualidade para Todos, tendo como foco a construção da escola pública democrática, de qualidade e com sustentabilidade".*

São inúmeras as competências do diretor seguindo este perfil, que complementa as atribuições delineadas no pleito anterior. Este texto é mais específico e inova ao trazer a categoria de competência para o papel do diretor, bem como de todo o Núcleo Gestor, e também traz elementos mais claros para se fazer a avaliação quanto a credibilidade do candidato.

Neste trecho percebemos também que está explicito que o diretor da escola deve ser *comprometido com a proposta educacional* deste projeto político.

Uma outra preocupação que se mostrou clara neste impresso foi a preocupação em se atingir o quorum no processo eleitoral que daria legitimidade ao mesmo. Para tanto era necessário que no mínimo 60% (sessenta) dos pais participassem do processo.

Partindo para a análise da CARTILHA (2001) observamos a mesma disposição do folder na capa. Ao lado da apresentação aparece uma foto de uma menina depositando seu voto (cédula eleitoral) na urna.

O texto da apresentação ratifica este processo como uma *"conquista progressiva [...]* [que] *vem se consolidando pelo trabalho solidário, com a participação dos protagonistas dessa construção coletiva:..."* Verificando no léxico o conceito de solidariedade registramos *"sentido moral que vincula o indivíduo à vida, aos interesses e às responsabilidades dum grupo social, duma nação [...]; de maneira que cada um no grupo se sinta na obrigação moral de apoiar o(s) outro(s)[...]"* (Aurélio:1988,608) (grifos nossos). O que se coaduna com o conceito de sustentabilidade[126] e, que pode também ser interpretado num sentido aproximado de voluntariado, já citado.

Em outro trecho Naspolini[127], então Secretario de Educação, explicita o conteúdo deste impresso:

> *"Esta cartilha faz parte do processo de discussão e reflexão que envolve todos os agentes sociais comprometidos com a conquista de uma*

[126] Até então não tinha se mostrado nestes impressos de informação e divulgação do processo de democratização da educação básica o conceito de sustentabilidade. Entretanto, este já se apresentava no Plano de Governo de 1995 traduzido no PDS - Plano de Desenvolvimento Sustentável 1995-1998, compreendendo que *"Envolve as dimensões geo-ambiental, econômico-social, científico-tecnológico e política institucional e o compromisso com a durabilidade do desenvolvimento e permanência das políticas públicas"*.
[127] Antenor Naspoline assina o texto de apresentação da Cartilha (2001).

> *escola pública democrática, de qualidade e com sustentabilidade. Somente através do exercício de práticas participativas é que estaremos construindo juntos a 'Escola do Novo Milênio' "*(2001:02).

Entretanto, ao paginar rapidamente o interior da mesma, percebe-se que em 30 (trinta páginas) contabiliza-se um número de 26 fotos, ou seja, quase uma foto por página. Esta estratégia é comumente utilizada em impressos publicitários, que vendem mercadorias diversas, não em informativos que se pretendem promover um *processo de discussão e reflexão*, conforme cita o PDS-Seduc 95/98 que a Gestão Colegiada *"implica num processo de aprendizagem político e organizacional [...]"* (05).

Num olhar sobre estas fotos, entre as 26 fotos apenas 03 apresentam relação direta/aproximada com o conteúdo da cartilha que é o processo de escolha de dirigentes escolares. São elas a da contracapa que já foi citada, um menina votando, na página 18 parece[128] um registro de uma reunião do Grêmio Escolar que é um dos organismos colegiados que compõem a escola e na página 21 poderíamos inferir o registro de uma reunião, ou talvez capacitação.

Percebendo estas características com relação ao que se apresenta nas fotos elaboramos o Quadro XIII Anexo I representado também na forma de Gráfico VII Anexo II.

E partindo dos dados apresentados percebemos que este impresso, antes de informativo e de divulgação do processo, ele é publicitário fazendo um eufemismo nas atividades que a escola vem promovendo, principalmente no tocante ao cultural e esportivo.

Numa proporção aproximada observamos a exposição de fachadas de prédios escolares, de atividades em sala de aula e do processo de escolha de dirigentes escolares em questão.

Mas a utilização deste espaço para propaganda das atividades desenvolvidas sob a coordenação da SEDUC, pode ser atrelada as eleições que se avizinhavam, onde o então secretario foi candidato a Deputado Federal e o governador Tasso Jereissate foi candidato ao Senado Federal, ambos pelo partido governista (PSDB).

[128] As fotos não aparecem seguidas de nenhuma mensagem de identificação, ou seja, não explicita nem local, nem data, nem participantes e muito menos atividade. Daí decorre o *parecer / poderíamos inferir*, há vários indícios de que seja, por exemplo, uma reunião do grêmio, a platéia é composta por muitos jovens, enquanto outros estão falando na frente. Entretanto há uma mesa composta por trás destes jovens, ficando assim a dubiedade sobre a caracterização do(s) evento(s).

Por outro lado, ele também legitima a participação de todos na escola nestas atividades culturais e esportivas, concentrando o olhar do leitor sobre elas, mas deixando de lado a participação crítica, propositiva e deliberativa nas ações tanto culturais, mas também pedagógicas e financeiras, que por conseguinte deve[129] ser conflituosa.

Com relação ao texto disposto nesta cartilha, ele retoma a mesma sistemática da cartilha anterior com perguntas e respostas sobre o processo, facilitando a compreensão na utilização de um linguajar simples, mas não está dividida em eixos.

Ela reforça a questão da democracia através da participação, bem como da escola buscar a sua sustentabilidade. Vejamos ao assinalar qual o papel da comunidade escolar, vide:

> *"P. 03- Qual é o papel da comunidade escolar?*
> *R. "[...] Somente a eleição democrática não garante um gestão democrática. [...] Sua participação deve se estender, através de seus representantes, nas decisões mais importantes da vida na escola:*
> - *eleger seus representantes para o Conselho Escolar, grêmio estudantil, Congregação de Professores, Associação de Pais e Associação de Servidores; [...];*
> - *participar da discussão sobre as prioridades na alocação dos recursos destinados à escola e na fiscalização da aplicação dos mesmos; [...];*
> - *participar da construção coletiva da escola pública, democrática, de qualidade e com sustentabilidade."* (2001:06-07).

Ao estabelecer que o processo eleitoral não garante a democracia se coloca o debate da participação e que ela deve se estender. Contudo, a sua extensão, *as práticas participativas,* é limitada aos representantes que podem não representar a vontade dos seus representados. Como Viveret adverte (2001) o modelo representativo pode se assemelhar a um confisco de poder, isto por que o canal da representação pode ser obstruído: participação↔deliberação↔representação. Em outras palavras, o representante se diz legitimado apenas pelo referendo no sufrágio (eleição), negando de fato a sua função que é a representação da deliberação dos representados.

Viveret enfatiza que *"a deliberação é o momento de tensão, pois trata do interesse geral, esse horizonte da vida democrática indispensável e também inatingível, em termos de perfeição"* (idem:09) (grifos nossos). E é este momento decisivo que é negado no liberalismo econômico, embora o mesmo não anule de modo algum a exigência de participação e representação (grifos nossos). O autor finaliza este artigo citando a necessidade de projetos que devolvam aos homens *"o desejo de se*

[129] Sempre que a relação se dá entre dois ou mais, e estes se respeitam mutuamente é necessário/comum que haja debate / conflito para a construção do conhecimento e de deliberações coletivas.

reerguerem e de se auto-organizarem coletivamente", ou seja, políticas que devolvam, do bairro ao mundo, a sua nobre ação política através da participação ativa dos cidadãos nas questões públicas. Assim o Estado seria um órgão limitado pelo poder do povo e não um corpo autônomo, como pretende a concepção hegemônica ao ignorar duas outras dimensões além da autoridade da representação: a identidade e a prestação de contas (Sousa Santos e Avritzer:2002,49).

Mas neste projeto o espaço para atuação desta participação já é predeterminado [reunião Conselho Escolar], do mesmo modo que seu comportamento (com portas) *participar das discussões* e *na fiscalização da aplicação dos mesmos* [recursos]*...* Com relação ao seu caráter deliberativo, onde as pessoas através da discussão obteriam informações/conhecimento que lhe possibilitariam deliberar sobre, não é citado. Ou seja, a percepção de que o processo fundamental de socialização dos conhecimentos[130], que incita reflexões não esta traduzido nestes informativos, do mesmo modo que a participação de representantes se apresenta como suficiente. Bordignon e Gracindo definem que para o exercício da cidadania é necessário, entre outros:

> *"[...] um status que requer condições para o seu pleno exercício, condições essas determinadas pelo tempo histórico do homem, pelo paradigma de sociedade na qual se vive. Vive-se hoje na sociedade do conhecimento, sendo esse o instrumento, a condição essencial para o exercício da cidadania, para a inclusão social e para a participação nas deliberações coletivas que constituem o governo da sociedade"* (2000:157).

No entanto, para nós estas dependem de condições políticas, técnicas e financeiras na gestão de políticas sociais que devem fomentar através da discussão prévia às decisões de interesse comum dos problemas, da possíveis soluções já postas e aberta a novas sugestões, proposições. A formação da consciência crítica do homem é de responsabilidade do Estado, bem como a formação de não-cidadãos[131].

Por fim, entendemos que o discurso da sustentabilidade pode refletir o interesse das políticas neoliberais em transformar a escola em autônoma, não apenas no sentido pedagógico, mas também no seu financiamento (ver Menezes:2001 que trata da parceria empresa-escola no Ceará).

A questão seguinte conceitua o Núcleo Gestor como sendo *"um colegiado responsável pelos rumos da escola formado por pessoas selecionadas publicamente e liderado pelo diretor eleito pela comunidade escolar. Integram o Núcleo [...]."* (2001:07).

[130] Igualdade de oportunidades e oportunidades adequadas que viabilizem à informação de qualidade.
[131] Para Gracindo o não-cidadão não está / têm consciência de sua importância na sociedade. São os súditos de uma Monarquia Absolutista mascarada pelo discurso democrático(1994:15).

Com relação as competências deste Núcleo Gestor da escola do novo milênio, comuns a todo ele, cita entre outros:

> *"04. Dar visibilidade e transparência às ações escolares e seus resultados, implementando estratégias para tomadas de decisões, com finalidade de melhorar os Indicadores da Educacionais; [...];*
> *07. Estimular o desenvolvimento dos Organismos Escolares: Grêmio Estudantil, Conselho Escolar, Associação de Pais e Comunitários, Associação de Servidores, Congregação, visando o aperfeiçoamento das relações democráticas na escola; [...];*
> *09. Representar a escola perante a comunidade e Órgãos Governamentais;*
> *10. Coordenar a construção coletiva da escola pública, democrática, de qualidade e com sustentabilidade"* (2001:09).

Logo percebemos que a centralidade nos indicadores Educacionais buscada desde o governo Ciro se perpetua, mas agora tem como pano de fundo a necessidade de se implementar a dita *participação*, o que faz portanto necessário se criar *estratégias para tomadas de decisões.*

Evidenciamos também uma contradição com a proposta do Núcleo Gestor representar a escola, deixando de lado a comunidade escolar (ou seus representantes) que em outros momentos, como para assinalar a participação e a democracia, são tão reconhecidos como peças fundamentais na Instituição Escola. Fazendo novamente uma analogia com a expressão utilizada por este projeto político ao se apropriar do termo núcleo, supomos que em torno do núcleo há uma célula que neste contexto seria a Escola composta pela comunidade escolar, sendo assim então como separá-los.

Com relação a necessidade de um coordenador deste processo concordamos plenamente, sendo mais completo ainda um modelo que se apresenta sobre a forma de um núcleo (composto por um colegiado). Para reafirmar esta retomamos Gandin em *Escola e transformação social* (2000,20) que reconhece ser de extrema importância uma equipe coordenadora do processo de mudança: *"não pode haver mudança nem democracia nem um processo significativo de educação se não houver coordenação".* Para ele esta equipe coordenadora (de preferência) deve servir ao grupo para que ele possa organizar sua concepção e ter ação coerente com ela, tendo a participação de todos sempre como a grande linha de toda a metodologia. Mas esta *ação sobre* (coordenação) deve ser trocada o quanto antes por uma *ação junto*, ou seja, *"aquele em que há uma coordenação, sublinhada a semelhança entre as pessoas e, por isso, não distinguindo com tanta ênfase as diferentes tarefas mas contribuindo para que todos se relacionem numa construção em conjunto"* (Ibidem:2000,23)(grifos nossos).

E é nesta construção coletiva que se processa a mecânica da mudança, disposta para o autor em três fases: acordar, estudar e aplicar, que podem acontecer simultaneamente ou em diversas ordens. Este acordar é para o autor uma *ação sobre* e por isso tarefa das 'autoridades' que pode se dar através da descoberta de que *"só sei que nada sei"* , do levantamento de suspeitas, desconfiança daquilo que você faz e dos fundamentos da sua ação para, então partir na busca constante de conhecer formas de solucionar as questões incitadas. Para Gandin, *" 'conhecer o diferente' significa aqui aprofundá-lo, convertê-lo em auxiliar para a resposta concreta que o grupo precisa num determinado momento, sempre para a realidade bem determinada e, quanto possível, cientificamente conhecida"* (2000:25).

Estas duas fases ganham sentido com o *aplicar*, que significa pôr em prática aquilo que o grupo, ciente da necessidade de mudança, estudou e discutiu para resolver um problema. E é nesta dinâmica de *ação – reflexão* que surgirá novos embates que fomentarão *novos acordar e novos estudar.*

O resultado mais significativo deste processo de mudança é a conscientização. Contraria a perspectiva dominante que parte para *"conscientizar as pessoas disto e daquilo*[132]*"*, concordamos com Gandin, que *"As pessoas se conscientizam na ação se esta ação tiver determinadas características. [...] Se se estiver interessado em conscientização (que, finalmente, é a educação), há um processo eficaz: a dinâmica da ação-reflexão"* (2000:27) (grifos nossos). O indivíduo consciente não fica indiferente e não desanima perante os obstáculos. Mas para Marx e Engels: *"Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência"* (1999:37) (grifos nossos). Daí a necessidade de se ter a democracia como um sistema de vida e não apenas como um procedimento.

Ao reproduzir na cartilha o discurso do folder acerca do perfil do Diretor, esta complementa num quadro achurado com a seguinte chamada:

> ***"Atenção***
> ***Cuidado com o candidato que...***
> *• Não tem compromisso com a educação de qualidade para todos e não tem propostas claras e viáveis de ação para a melhoria da escola.*
> *• Não entende de Projeto Político Pedagógico e de Plano de Desenvolvimento da Escola.*
> *• Não demonstra interesse em trabalhar de forma integrada com o Núcleo Gestor e não valoriza a participação dos organismos colegiados.*
> *• Não tem postura democrática e ética profissional com os colegas e com os membros da comunidade escolar.*

[132] Gandin adverte que *"Muitos professores julgam que a conscientização é algo que se faz de fora para dentro, isto é, que o adulto, o professor, a autoridade fazem nascer na criança, no aluno, no súdito"*(2000:27)

> *• Usa do poder do cargo para ameaçar membros da comunidade escolar que fazem oposição e ameaça os eleitores quanto ao sigilo do voto.*
> *• Realiza campanha eleitoral de baixo nível, caluniando os outros candidatos e oferece algum favor em troca de voto"* (2001:15).

Neste quadro, o Estado deixa perceber através de suas advertências como o processo ainda se encontra fragilizado pelas antigas práticas clientelistas que, ainda, permeiam as relações tanto extra como intra escolares.

Ele cita questões técnicas, éticas, pedagógicas e relacionais, mas observamos que a tentativa de construir um quadro de trabalho *integrado*[133] pode desrespeitar os processos democráticos, onde é inerente o processo conflitual pois a relação se dá entre dois ou mais elementos diferentes.

Para GENTILI (1998) vivemos num modelo que se legitima através da criação e manutenção de consensos, que ele sintetiza no título deste livro *A falsificação do consenso.* Para o autor a prática liberal *"combina cinicamente mecanismos de delegação com práticas autoritárias próprias dos regimes ditatoriais"* conforme denuncia Gentili(1998:46). A busca da falsificação do consenso através da uniformidade dos discursos que *"estima a harmonia, a concórdia mesmo que forçada, a subordinação regulada e controlada das partes ao todo, condenando o conflito como elemento de desordem e de desagregação social"* (Bobbio:27) (grifos nossos). Para Berelson (apud Costa:2001,101) isto reflete a estabilidade da democracia reafirmando que: *"a democracia é estável quando os conflitos não são intensos, quando está garantida uma certa apatia e indiferença do cidadão comum para com as questões políticas"* (grifos nossos).

E assim a democracia representativa liberal condena o conflito, defendendo que a sociedade e suas organizações são concebidas como totalidades a ser mantidas em ordem numa integração harmônica, como dispõe alguns teóricos positivistas (Sander: 1984, 17). Nesta lógica o sistema social é definido por SANDER como:

> *"quer seja uma organização quer seja a sociedade como um todo, lograria a integração da ordem com o progresso, ou seja, seria equilibrado, homogêneo e passível de mudanças, desde que elas sejam dirigidas, reguladas e orientadas para um fim predeterminado"* (1984:17).

Desta maneira, a democracia liberal se demonstra incapaz de lidar com os movimentos e as transformações fruto do jogo de forças antagônicas da sociedade. Os fenômenos da contradição e da mudança que caracterizam a formação e a ação dos

[133] Integrar segundo o léxico *"tornar inteiro; completar, inteirar, integralizar"* (Aurélio:1988,365).

grupos sociais, das organizações humanas e da sociedade como um todo, são negados por uma ordem utópica e irreal (Sander:1984,29). Neste outro enfoque a dinâmica social *"não se explica como resultado de um 'consensus universalis', mas sim como conseqüência da tensão entre comportamentos tradicionais ou normais e comportamentos novos e estranhos"*(1984:29) (grifos do autor).

GRÁFICO V VOTANTES: CEARÁ E FORTALEZA*

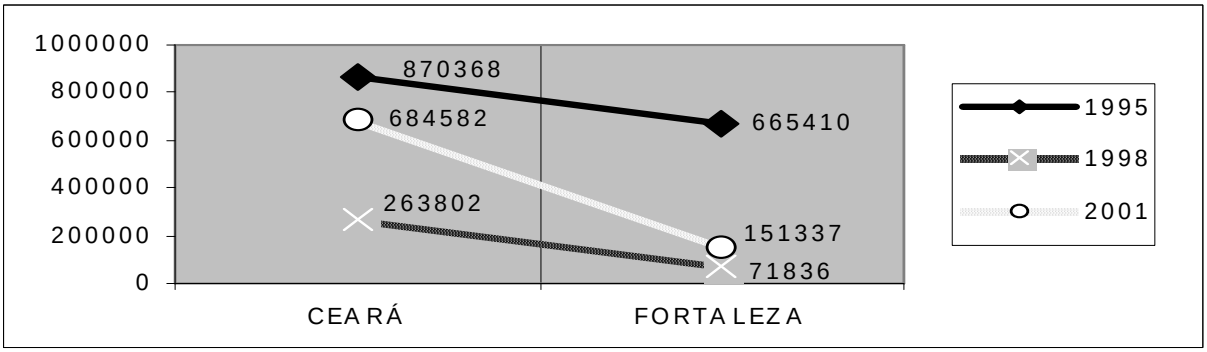


*Gráfico produzido pela autora com base nos documentos analisados

GRÁFICO VI NOVOS DIRETORES E DIRETORES REELEITOS*

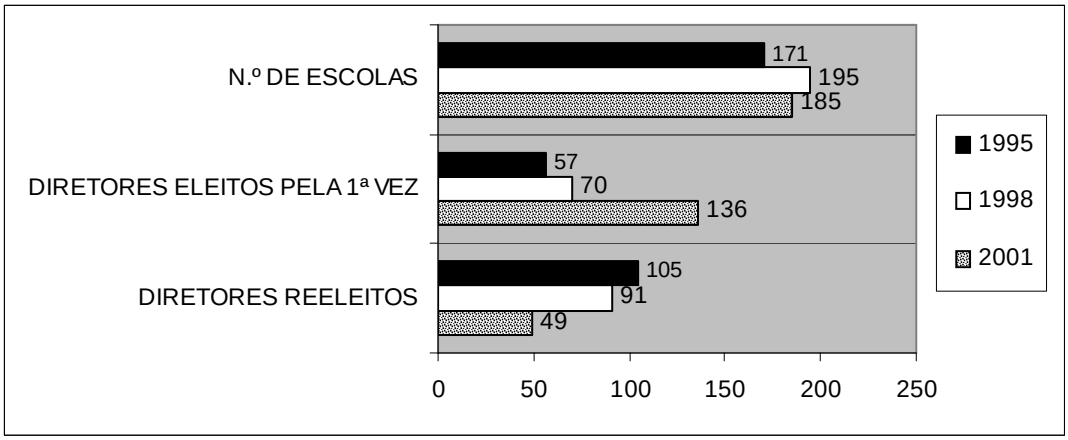
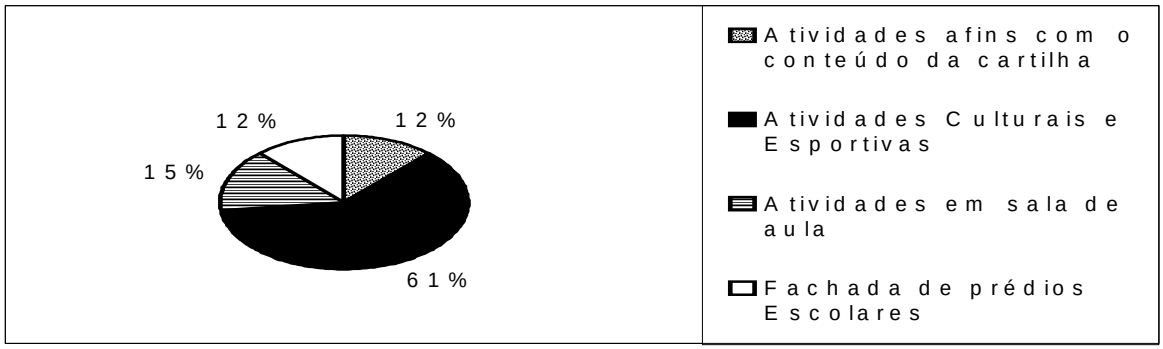


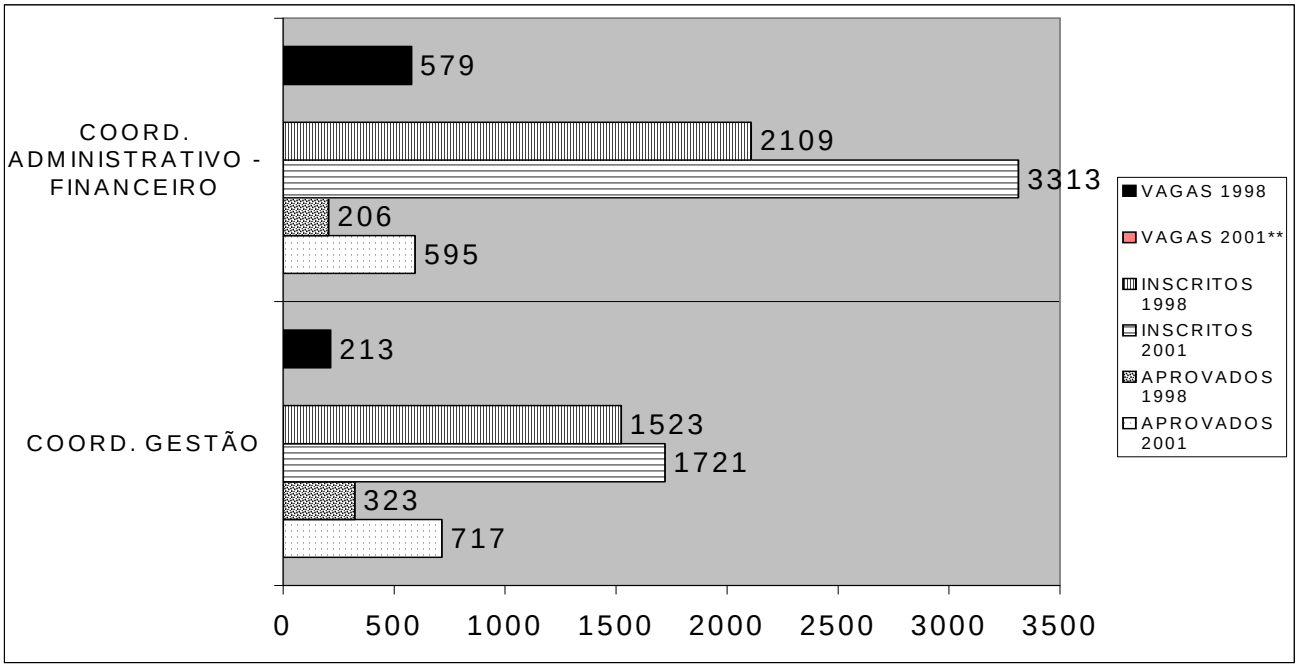
*Gráfico produzido pela Autora com base nos documentos da SEDUC.

GRÁFICO VII GRÁFICO DO QUADRO XIII**



***** Gráfico produzido pela autora com base nos documentos analisados

GRÁFICO III CANDIDATOS AO NÚCLEO GESTOR (Coordenador de Gestão e Coord. Administrativo- Financeiro) 1998/2001*



* Gráfico produzido pela Autora com base nos dados fornecidos. **Dados não identificados.

GRÁFICO IV VOTANTES NOS PROCESSOS DE ESCOLHA DOS DIRIGENTES ESCOLARES (1º TURNO

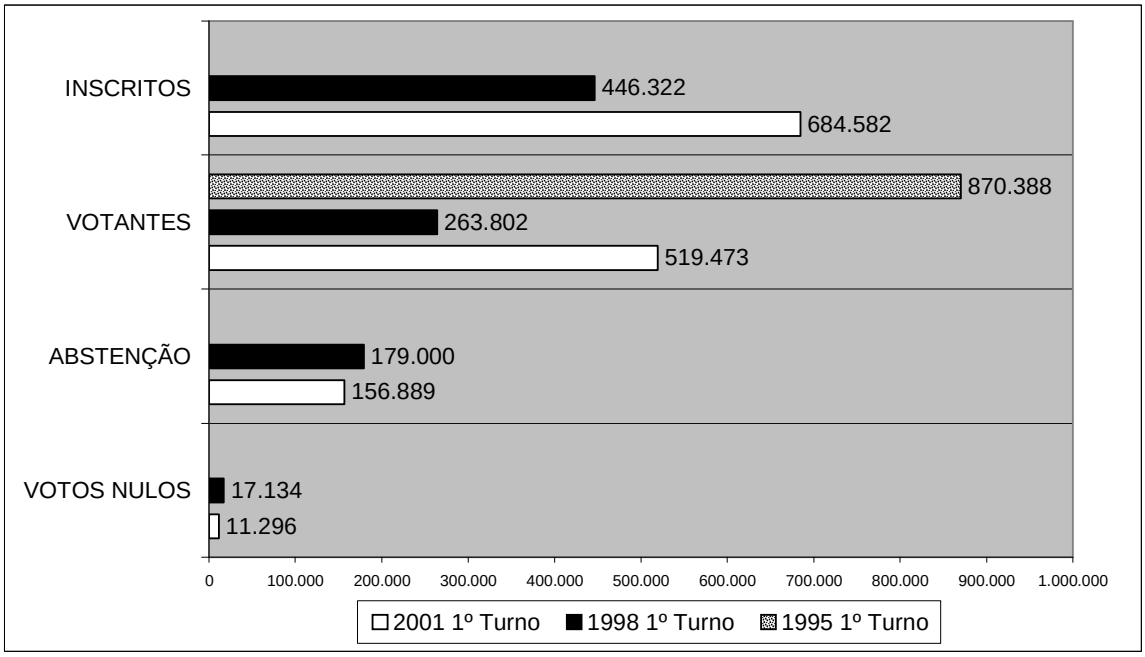
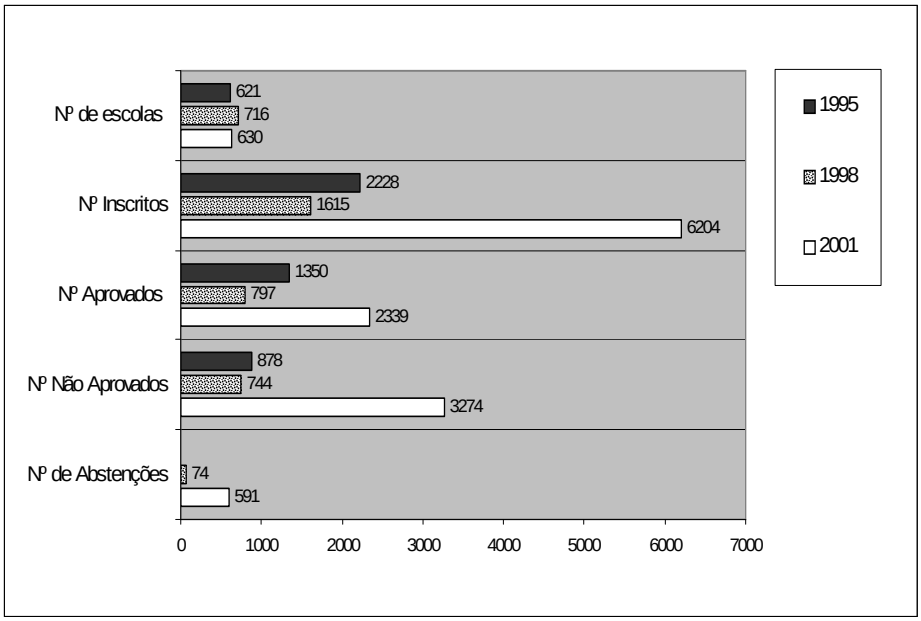


*Gráfico produzido pela autora com base nos dados fornecidos pela SEDUC.

ANEXOS

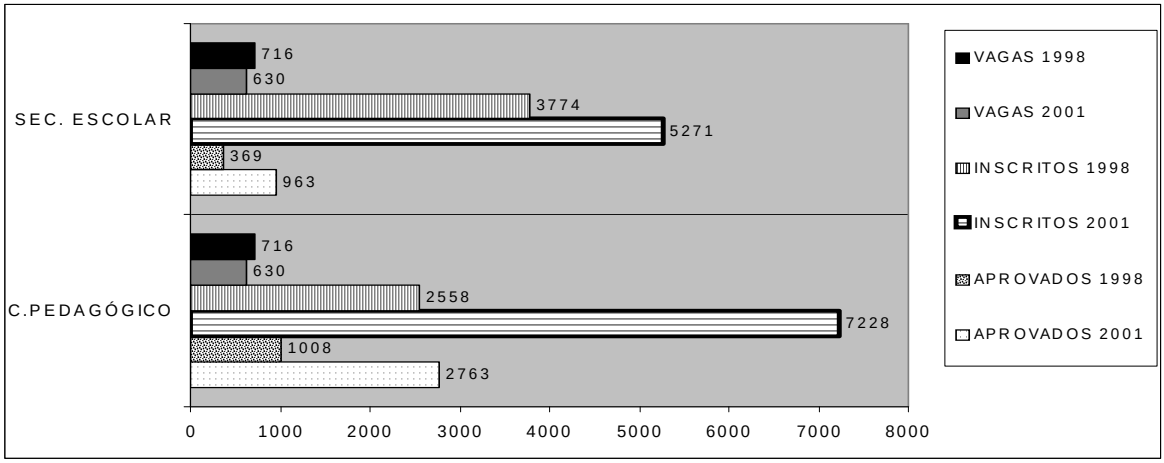
II. GRÁFICOS

GRÁFICO I CANDIDATOS AO CARGO DE DIRETOR DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS (1995/1998/2001)*



- Gráfico produzido pela autora a partir dos documentos da SEDUC/CEGEC (Célula de Gestão Colegiada).

GRÁFICO II **CANDIDATOS AO NÚCLEO GESTOR (Secretário Escolar e Coordenador Pedagógico) 1998/2001***



* Gráfico produzido pela Autora com base nos dados fornecidos.

ANEXOS

I. QUADROS

QUADRO I **GOVERNADORES ELEITOS DO ESTADO DO CEARÁ COM RESPECTIVA LEGENDA PARTIDÁRIA DE 1987 ATÉ 1999***

GESTÃO	GOVERNADOR	PARTIDO
1987-1990	Tasso Jereissati	PMDB
1991-1994	Ciro Gomes	PSDB
1995-1998	Tasso Jereissati	PSDB
1999	Tasso Jereissati	PSDB

* Quadro elaborado pela autora.

QUADRO II **ESTADO VISTO PELOS TIPOS DE CIDADANIA***

CIDADANIA	DEFINIÇÃO	FUNÇÃO	CONSTITUIÇÃO	TAMANHO
EMANCIPADA	Serviço Público	Equalização de oportunidade; Redistributivo	Democrático (DIREITO)	Legítimo e necessário
TUTELADA	Apropriada privadamente	Reserva de privilégios e vantagens	Força, exceção, privilégio	Mínimo
ASSISTIDA	Proteção	Distributivo	Assistencial	Máximo

*Fonte: Demo:1995,30.

QUADRO III TIPOS DE CIDADANIA FRENTE ALGUMAS DIMENSÕES SOCIAIS*

CIDADANIA	TUTELADA	ASSISTIDA	EMANCIPADA
RELAÇÕES DE MERCADO	Mais-valia absoluta; submissão	Mais-valia relativa; "civilização"	Meio, instrumento
RELAÇÕES SOCIAIS	Pobreza econômica e política	Pobreza política	Competência
Democracia	Para o capital; clientelismo para a sociedade	Para o centro do sistema; social-democrata	Popular; Equalização das oportunidades
ORGANIZAÇÃO POPULAR	Reprimida	Controlada / protegida	Base política
POLÍTICAS SOCIAIS	Controle e desmobilização; setorialista-residual	Direitos sociais ampliados; setorialista-assistencial	Desenvolvimento humano sustentado; matricial

*Fonte: Demo:1995,38, reproduzido parcialmente.

QUADRO IV METODOLOGIA DA INTERPRETAÇÃO*

Fase Preliminar: Hermenêutica da Vida Cotidiana → *Interpretação da Doxa*

REFERENCIAL METODOLÓGICO DA HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE	1ª Fase: ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA	SITUAÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS
		CAMPOS DE INTERAÇÃO
		INSTITUIÇÕES SOCIAIS
		ESTRUTURA SOCIAL
		MEIOS TÉC. DE CONSTRUÇÃO DE MENS. E TRANSMISSÃO
	2ª Fase: ANÁLISE DISCURSIVA OU FORMAL	ANÁLISE SEMIÓTICA
		ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO
		ANÁLISE SINTÁTICA
		ANÁLISE NARRATIVA
		ANÁLISE ARGUMENTATIVA
	3ª Fase: INTERPRETAÇÃO / RE-INTERPRETAÇÃO	

* Quadro elaborado pela autora com base na Metodologia da Interpretação de Thompson:2000.

QUADRO V MODOS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA*

MODOS GERAIS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA	Algumas Estratégias Típicas de Construção Simbólica	Tentativa de Conceituação
LEGITIMAÇÃO (as relações de domina-ção RD podem ser estabelecidas e sus-tentadas pelo fato de serem representadas como legítimas, jus-tas e dignas de apoio	**Racionalização**	construção de uma cadeia de raciocínio que procura defender, ou justificar, um conjunto de relações;
	Universalização	Através desta estratégia os interesses de alguns indivíduos são apresentados como servindo aos interesses de todos;
	Narrativização	Essas exigências de legitimação estão inseridas em histórias que contam o passado e tratam do presente como parte de uma tradição eterna e aceitável;
DISSIMULAÇÃO (pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas as RD, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção, ou passa por cima de relações e processos existentes)	**Deslocamento**	Um termo usado para se referir a um determinado objeto ou pessoa é usado para referir-se a outro;
	Eufemização	Ações, instituições ou relações sociais são descritas ou redescritas de modo a despertar uma valoração positiva;
	Tropo **(uso figurativo da linguagem)**	SINÉDÓQUE técnica que pode dissimular as relações sociais através da confusão ou da inversão das relações entre coletividades e suas partes; METONÍMIA através do seu uso o referente pode estar suposto sem que isto seja dito explicitamente, ou pode ser avaliado valorativamente, de maneira negativa ou positiva, através da associação com algo; METÁFORA implica a aplicação de um termo ou uma frase a um objeto ou ação à qual ele, literalmente, não pode ser aplicado;
UNIFICAÇÃO (através da construção, no nível simbólico, de uma forma de unida-de que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que podem separá-los)	**Estandardização**	Nesta estratégia de padronização as formas simbólicas são adaptados a um referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica;
	Simbolização da unidade	Esta estratégia envolve a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas, que são difundidas através de um grupo, ou de uma pluralidade de grupos;
FRAGMENTAÇÃO (as RD podem ser mantidas não unificando as pessoas numa coletividade, mas segmentando-as)	**Diferenciação**	A ênfase é dada nas distinções, diferenças e divisões entre pessoas e grupos, apoiando as características que os desunem e os impedem de constituir um;
	Expurgo do outro	Esta estratégia envolve a construção de um inimigo, seja ele interno ou externo, que é retratado como mau, perigoso e ameaçador e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou expurgá-los;
REIFICAÇÃO (retratacão de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural e atemporal)	**Naturalização**	Processos são retratados como coisas, ou como acontecimentos de um tipo quase natural, de tal modo que o seu caráter social e histórico é eclipsado;
	Eternalização	Os fenômenos sócio-históricos são esvasiados de seu caráter históricos ao serem representados como permanentes, imutáveis e recorrentes;
	Nominalização / passivização	Concentram a atenção do ouvinte ou leitor em certos temas com prejuízo de outros.

* Quadro produzido pela autora seguindo as reflexões de Thompson (2000:81-89).

QUADRO VI ENTREVISTADOS POR SEGMENTO

ENTREVISTAS	SEGMENTO	IDENTIFICAÇÃO
1	Secretário de Educação	ANTENOR NASPOLINI
2	Assessores da Secretaria de Educação Básica do Ceará	CELINA CELY
2	Diretores de escola	Escola Modelo – Prof(a). CECÍLIA Escola – Prof(a). CERES
1	Conselho Escolar	Representante: Prof(a). CÉLIA
4	Sindicato e ou associação	SINDIUTE: FONSECA / SILVA APEOC: MELO / ALENCAR

TOTALIZANDO 10 ENTREVISTAS

QUADRO VII QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

NOME FUNÇÃO GESTÃO

O que motivou o Governo do Estado a implementar o processo de gestão democrática da educação básica?
Como você Sr.(a) percebe a(s) lei(s) que regulamenta(m) este processo?
A eleição para diretores se contrapõe ao antigo modelo de indicação? De que forma?
Anteriormente o voto neste processo era paritário, hoje universal, embora seja mantido o modelo paritário nas universidades, qual a sua opinião sobre isso?
O Sr.(a) tem conhecimento de outras formas de descentralização que tenha acontecido no Estado ou em alguma escola?
Quais as maiores dificuldades em implementar tal política e como o governo as vem enfrentando?
Houve participação do segmentos das escolas e da sociedade na elaboração e implementação deste projeto? Quais? Fórum/ Assembléias/ Encontros/ Seminários/ Reuniões (quem participava?)
★ **SOBRE O CONSELHO ESCOLAR:** Qual a sua opinião sobre o Conselho Escolar? (Freqüência de encontros/estrutura/participação da sociedade civil organizada associações / grupos locais / consultivo / e/ou fiscalizador e/ou deliberativo)

QUADRO VIII A EDUCAÇÃO BÁSICA NOS DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL*

A educação na África Sub-Saariana (BM:1988)	*Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (BM:1990)	*Prioridades e Estratégias para Educação* (BM:1995)
✪ A educação básica geralmente refere-se à instrução em leitura, escritura e cálculo para jovens e adultos à margem do sistema escolar.	✪ Dirigi-se a crianças, jovens e adultos; ✪ Realiza-se dentro e fora do equipamento escolar; ✪ Não se mede pelo número de anos de estudo, mas pelo efetivamente aprendido; ✪ Dura toda a vida e se inicia com o nascimento; ✪ Requer enfoques e políticas inter-setoriais, e ✪ É de responsabilidade do Estado e de toda a sociedade e exige, portanto, construção de consensos e coordenação de ações.	✪ Dirigi-se a crianças; ✪ Educação do primeiro grau acrescida do primeiro ciclo da educação secundária; ✪A instrução escolar reconhecida como válida requer aproximadamente oito anos; ✪ Realiza-se no equipamento escolar; ✪ É homogênea, igual para todos; ✪ Guia-se por enfoques e políticas setoriais, e ✪ É de responsabilidade do Estado.

*Quadro produzido pela autora com base nos dados retirados do artigo Torres:1998.

QUADRO IX DOCUMENTOS BASE PARA ANÁLISE (em ordem cronológica)

1995 – DOCUMENTOS	**DATA**
Lei n.º 12.442	de 08 de maio de 1995
Decreto n.º 23.689	de 25 de maio de 1995
Edital n.º 03/95	05 de junho de 1995
1998 - DOCUMENTOS	**DATA**
Lei n.º 12.861	de 18 de novembro de 1998
Decreto n.º 2.297	de 18 de novembro de 1998
Edital n.º 25/98	de 18 de novembro de 1998
2001 – DOCUMENTOS	**DATA**
Decreto n.º 26.364	de 03 de setembro de 2001
Edital n.º 007/2001	de 06 de setembro de 2001
Lei n.º 13.166	de 29 de novembro de 2001. (EXEGESE)

* Elaborado pela autora.

QUADRO X
PROCESSO DE ESCOLHA DOS DIRIGENTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO CEARÁ*

ITEM		1995	1998	2001
01	**CARGOS**	❖ Diretor[134], ❖ Diretor adjunto	NÚCLEO GESTOR ❖ Diretor[135] ❖ Coordenador Pedagógico; ❖ Coordenador administrativo-financeiro; ❖ Coordenador de Articulação Comunitária; ❖ Secretário Escolar.	NÚCLEO GESTOR ❖ Diretor[136] ❖ Coordenador Pedagógico; ❖ Coordenador administrativo-financeiro; ❖ Coordenador de Gestão; ❖ Secretário Escolar.
02	**GESTÃO**	❖Mandato de 03 (três) anos	❖Período de 03 (três) anos	❖Período de 03 (três) anos
03	**GRATIFICAÇÃO[137]**	❖ Nível A – DAS 2 R$ 445,02; ❖Nível B – DAS 3 R$ 333,75, ❖Nível C – DAS 4 R$ 250,32	❖ DAS 1 R$ 621,53	❖DAS 1 R$ 724,70;
04	**PRÉ-REQUISITO[138]**	❖ Formação em Pedagogia ou Licenciatura; ❖ Tenham, no mínimo, três anos de experiência no Magistério do sistema público de ensino; ❖ Os candidatos a diretor-adjunto deverão preencher todos os requisitos previstos no art. 2º.	❖ DIRETOR: Licenciatura ou Bacharelado com Pós-graduação na Área de Educação; Experiência mínima de 02 (dois) anos de efetivo exercício no magistério; ❖ Específico para cada cargo[139]	❖ DIRETOR: Licenciatura ou Bacharelado com Pós-graduação na Área de Educação; Experiência mínima de 02 (dois) anos de efetivo exercício no magistério; ❖ Específico para cada cargo[140]

[134] Apenas o diretor fazia a prova de competência técnica, o vice era convidado a participar da chapa dele.
[135] Apenas o diretor participava do processo eleitoral.
[136] Apenas o diretor participava do processo eleitoral.
[137] Gratificação por DAS (Direção e Assessoramento) nos cargos de representação/comissão. Citaremos apenas os valores referentes ao cargo de direção geral, indexados em julho de cada ano. Em 1995 este valor cariava de acordo com o número de alunos da escola, são eles: nível A (+ de 1500), nível B (de 700 a 1500) e nível C (de 300 à 699). A legislação fonte destes valores são respectivamente: Decreto n.º 24.196 de29/08/96; Lei n.º 12.840 de 14/07/1998; e Lei n.º 13.155 de 28/09/2001. Quando é funcionário público estadual continua recebendo seus **dividendos.**
[138] Não ter sofrido nenhum tipo de penalidade no triênio anterior ao pleito, ou que não esteja em dia com a prestação de contas junto à SEDUC.
[139] COORDENADOR PEDAGÓGICO: licenciatura plena, com comprovada experiência de 02 (dois) anos; COORDENADOR ADMINSTRATIVO-FINANCEIRO: Graduação em Ciências Contábeis, administração, economia ou ensino médio com comprovada experiência de 02 (dois) anos na área contábil e/ou administrativa-financeira (segundo o Decreto n.º 2.297/98 art. 5º § 2º *"os professores da rede estadual de ensino não poderão ser admitidos para atuar como Coordenador Administrativo-financeiro, nem poderão ocupar o cargo de secretário)*; COORDENADOR DE ARTICULAÇÃO COMUNITÄRIA: graduação em Pedagogia, Serviço Social, Ciências Sociais, Psicologia ou Ensino Médio com comprovada experiência de 02 (dois)

05	**PROCESSO DE ESCOLHA DOS DIRETORES**	❖ Inscrição; **1ª ETAPA:** ❖ Prova de capacidade técnica para Diretor (peso 6); ❖ Exame de títulos (peso 4); APROVADO (média igual ou superior a 6 (seis); **2ª ETAPA:** ❖ Inscrição na Escola ; ❖ Indicação dos diretores adjunto ❖ Sorteio na Escola do número da chapa de 01 à 99; ❖ Divulgação do plano de trabalho; ❖ Eleição.	❖Inscrição; **1ª ETAPA:** ❖Prova de capacidade técnica para todo o Núcleo Gestor (peso – p - 6); ❖Exame de títulos (p – 4); APROVADO (idem); **2ª ETAPA:** ❖Processo de escolha e indicação para o provimento do cargo em comissão de Diretor (ver Lei art. 7 $1) ❖Sorteio n.º chapa (idem); Divulgação do PDE contendo a forma de viabilização; ❖Eleição[141].	❖Inscrição; **1ª ETAPA:** ❖Prova de capacidade técnica para o N G (p – 6); ❖Exame de títulos (p 4); APROVADO (idem); **2ª ETAPA:** ❖Processo de escolha e indicação para o provimento do cargo em comissão de Diretor; ❖Sorteio nº chapa (idem); ❖ Divulgação / análise do PDE, contendo a forma de viabilização; ❖ Eleição[142].
06	**SISTEMA DE VOTAÇÃO**	❖ PARITÁRIO (professores e funcionários) / (pais e alunos); ❖ FACULTATIVO; ❖ CÉDULA ELEITORAL	❖ UNIVERSAL (Lei art. 6º- a metade mais um) ❖ FACULTATIVO; ❖ CÉDULA ELEITORAL.	❖ UNIVERSAL (idem) ❖ FACULTATIVO [143] ❖ URNA ELETRÔNICA
		❖ Professores lotados na Unidade Escolar; ❖ Servidores; ❖ Alunos, a partir, de 12	❖ Professores; ❖ Servidores; ❖ Alunos com pelo menos 12 (doze) anos) ou que estejam	❖ Professores; ❖ Servidores; ❖ Alunos a partir de 12 anos, ou da 5ª série, ou do 3º ciclo

anos em programas e projetos de mobilização, organização popular, associações e/ou conselhos comunitários; SECRETÁRIO ESCOLAR: formação em nível médio, com comprovada experiência de 02 (dois) anos em atividades de secretariado e/ou administração.

[140] COORDENADOR PEDAGÓGICO: licenciatura plena, com comprovada experiência de 02 (dois) anos; COORDENADOR ADMINSTRATIVO-FINANCEIRO: Graduação em Ciências Contábeis, administração, economia ou ensino médio com comprovada experiência de 02 (dois) anos na área contábil e/ou administrativa-financeira (segundo o Decreto n.º 26.364/2001 art. 3º § 2º *"os professores da rede estadual de ensino não poderão ser admitidos para* ***ocupar o cargo (atuar)*** *de Coordenador Administrativo-financeiro ou Secretário Escolar)*; **COORDENADOR DE GESTÃO**: licenciatura plena ou bacharelado em **(saiu Pedagogia)** Serviço Social, **Comunicação Social**, Ciências Sociais, Psicologia, Ciências Religiosas, Filosofia ou que tenham cumprido 50% dos referidos cursos e com comprovada experiência de 02 (dois) anos em programas e projetos de mobilização, organização popular, associações e/ou conselhos comunitários **e escolares**; SECRETÁRIO ESCOLAR: formação em nível médio, com comprovada experiência de 02 (dois) anos em atividade de secretariado e/ou administração.

[141] O Diretor eleito é membro do Núcleo Gestor, e o compõe com os aprovados na 1ª Etapa (Edital n.º 25/98).

[142] O Diretor eleito é membro do Núcleo Gestor, e deve, em articulação com o CREDE, compô-lo com os aprovados na 1ª Etapa, para os diversos cargos (Edital n.º 25/98).

[143] Só haverá eleição nas escolas em que estiverem cadastrados no mínimo 60% (sessenta) dos pais, mães ou responsáveis por aluno menor de 16 anos(Dec. §3º art. 5); será anulada a eleição em que não comparecerem no mínimo 50% (cinqüenta) dos eleitores (Dec. §4º art. 5).

07	**COLÉGIO ELEITORAL**	anos e regularmente matriculados; e ❖ Pai ou mãe ou responsável.	cursando, no mínimo, a 5ª série do ensino fundamental; ❖ Pai ou mãe ou responsável (Lei - art. 4º); e ❖ Representante da sociedade civil no Conselho Escolar.	de ensino fundamental; e ❖ Pai ou mãe ou responsável; e ❖ Representante da sociedade civil no Conselho Escolar.
08	**CREDENCIAMENTO PARA VOTAR**	❖ Todos os eleitores devem se credenciar até oito dias antes do pleito;	❖ Todos os eleitores devem se credenciar até 03 (três) dias antes;	❖ Os alunos regularmente matriculados na escola, os professores e servidores estão automaticamente cadastrados como eleitores (Dec. §1º art. 5); ❖ Os pais, ou mães ou responsáveis por aluno deverão cadastrar-se como eleitores (Dec. §2º art. 5);

09	**COMISSÃO ELEITORAL**	❖Estadual; ❖Regional; ❖Municipal; e ❖Eleitoral (que em alguns casos deu origem ao Conselho Escolar);	❖Estadual; ❖Regional; ❖Municipal; e ❖Escolar (o próprio Conselho Escolar); ❖*Suporte técnico do TRE (Tribunal Regional Eleitoral)*	❖Estadual; ❖Regional; ❖Municipal; e ❖Escolar (o próprio Conselho Escolar); ❖Suporte técnico do TRE (Tribunal Regional Eleitoral)
10	**RECONDUÇÃO AO CARGO**	❖ Pode o mesmo concorrer, outras vezes, desde que atendido os pré-requisitos e ao processo (Lei art. 12º);	❖ Permitida uma recondução consecutiva e duas alternadas (Lei art. 7º);.	❖ Nos termos do artigo 7º da lei anterior, os diretores reconduzidos, ou que alternadamente hajam exercido o cargo por três vezes desde o advento da Lei 12.442 de 8 de maio de 1995[144];
11	**PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR / SOCIEDADE NA (RE) ELABORAÇÃO DA(S) LEI(S) E DECRETO(S)**	❖SEMINÁRIOS REGIONAIS (total de 07); ❖Debate na ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA;	❖Debate na ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA para aprovação do novo projeto de lei (O POVO:13/11/1998, 7A);	❖Não houve a promulgação de uma nova lei, apenas o Decreto do governador; Sindicato da APEOC solicitou Audiência Pública juntamente com os Diretores em exercício na ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA para dispor sobre o direito a (re)eleição.

12	**CRONOGRAMA GERAL DO PROCESSO DIVULGADO NOS EDITAIS***		
Especificação	**1995**	**1998**	**2001**
Data do Edital	05 de junho	18 de novembro	06 de setembro

[144] A Lei n.º 13.166 de 29 de novembro de 2001 Enuncia a exegese do Art. 12 da Lei n.º 12.861, de 18 de novembro de 1998. *"Art. 1º O Art. 12 da lei [...], que veda a recondução superior a uma vez consecutiva ou duas alternadas dos diretores junto às Escolas Estaduais do Ensino Básico [...] tem, face ao princípio da aplicabilidade imediata das normas jurídicas, como autêntica e única interpretação juridicamente admissível, a que possibilita uma recondução consecutiva e duas alternadas, após a primeira nomeação com fundamento nos critérios de escolha definidos pela Lei n.º 12.861, de 1998,dos professores que já tenham sido diretores com base na anterior Lei [...]".*

Inscrição para 1ª ETAPA	19 a 23 de junho	18 A 22 de novembro	10 a 14 de outubro
Realização da PROVA	16 de julho	06 de dezembro	14 de outubro
PUBLICAÇÃO DA 1ª ETAPA (Prova e Títulos)	04 de agosto	----------	----------
Registro das Chapas Completas e Entrega dos Planos de Trabalhos para o Triênio	09 a 11 de agosto	10 e 11 de dezembro (apenas dos candidatos na Unidade Escolar)	22 a 24 de outubro (apenas dos candidatos na Unidade Escolar)
Realização das Assembléias para Discussão dos Planos	21 a 28 de agosto	----------	----------
ELEIÇÕES (1º Turno)	03 de setembro 8 h às 17 h	20 de dezembro 8 h às 17 h	07 de dezembro 8 h à 21 h
ELEIÇÕES (2º Turno – se Necessário)	13 de setembro	----------	----------
Divulgação dos Resultados	20 de setembro	----------	----------
Início do Processo de Capacitação	03 de outubro	----------	----------
Diplomação	----------	29 de dezembro	14 de dezembro
Posse dos Diretores	15 de outubro	04 de janeiro de 1999	02 de janeiro de 2002

* Quadro produzido pela Autora a partir dos documentos supracitados. ----------: as informações não estavam dispostas nos Editais.

QUADRO XI Escola Ideal SEGMENTO / MODELOS DE VOTAÇÃO*

SEGMENTO	REPRESENTAÇÃO	PARITÁRIO	UNIVERSAL
ALUNOS	2000		
PAIS	2000	50%	
PROFESSORES	100		
FUNCIONÁRIOS	50	50%	
Total	4.150	100%	100%

*Quadro produzido pela autora com base nos dados aproximados de uma escola visitada.

QUADRO XII IMPRESSOS DE INFORMAÇÃO E DIVULGAÇÃO DA GESTÃO COLEGIADA*

	1995	1996	1998	2001
SLOGAN DA(S) CAMPANHA(S)	❖ Eleições Diretas para Diretores. A ESCOLA COMO PONTO DE PARTIDA.	❖ Gestão Colegiada. CONSTRUINDO UMA PRÁTICA COLETIVA.	❖ Eleições Diretas para Diretores das Escolas Públicas Estaduais. VOTE PELA EDUCAÇÃO.	❖ Eleições Diretas para Diretores das Escolas Públicas Estaduais. VENHA VOTAR PELA QUALIDADE DO ENSINO.
IMPRESSOS	❖ FOLDER ❖ CARTILHA	❖ FOLDER ❖ CARTILHA	❖ FOLDER ❖ CARTILHA	❖ FOLDER ❖ CARTILHA
TÍTULO DA(S) CARTILHA(S)	❖ A escola como ponto de partida para o exercício da cidadania: procedimentos	❖	❖ Tudo o que você precisa saber	❖ Eleições Diretas para Diretores das Escolas Públicas Estaduais. ❖ Perguntas e Respostas

*Quadro produzido pela autora com base nos informativos.

QUADRO XIII TABELA DISPOSIÇÃO DAS FOTOS NA CARTILHA (2001)*

ATIVIDADE	**QUANTIDADE**	%
Atividades afins com o conteúdo da cartilha (eleição, reunião e capacitação)	03 (três)	12%
Atividades Culturais e Esportivas (pintura, coral, apresentação de dança, rádio emissora, feiras, música, capoeira, dama, computação,...).	16 (quinze)	61%
Atividades em sala de aula (leitura, laboratório, tele-ensino, ...)	04 (quatro)	15%
Fachada de prédios Escolares (fachada externa e interna)	03 (três)	12%
TOTAL	**26 (VINTE SEIS)**	**100%**

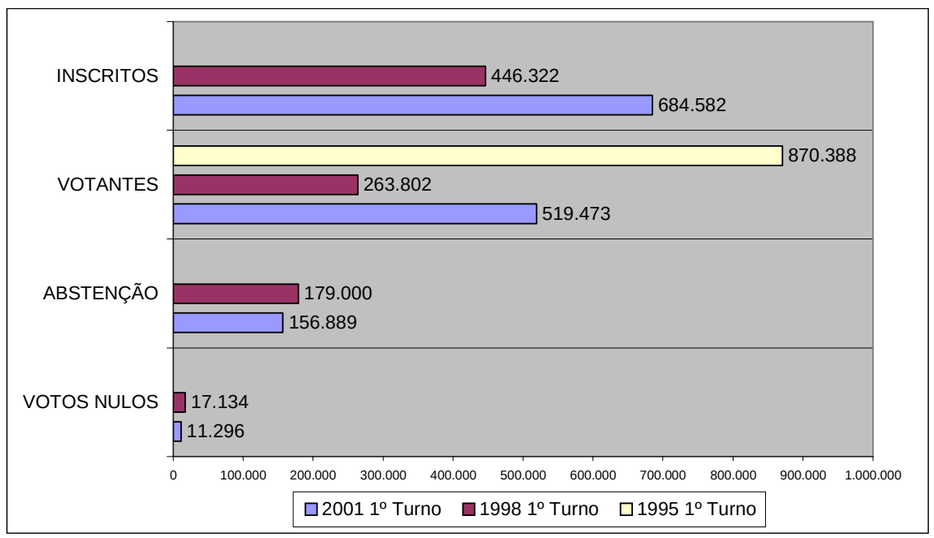
* Elaborado pela autora com base na cartilha/ porcentagem arredondada.

QUADRO XII – Escola Ideal SEGMENTO / MODELOS DE VOTAÇÃO*

SEGMENTO	**REPRESENTAÇÃO**	**PARITÁRIO**	**UNIVERSAL**
ALUNOS	2000	50%	
PAIS	2000		
PROFESSORES	100	50%	
FUNCIONÁRIOS	50		
Total	4.150	100%	100%

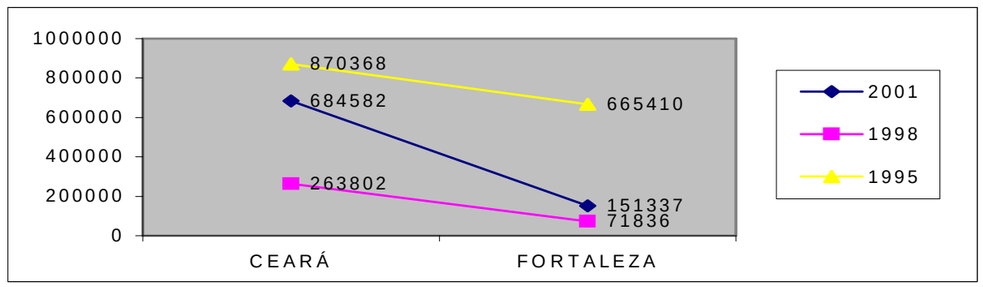
*Quadro produzido pela autora com base nos dados aproximados de uma escola visitada.

QUADRO XIII* VOTANTES NOS PROCESSOS DE ESCOLHA DOS DIRIGENTES ESCOLARES (1º TURNO)



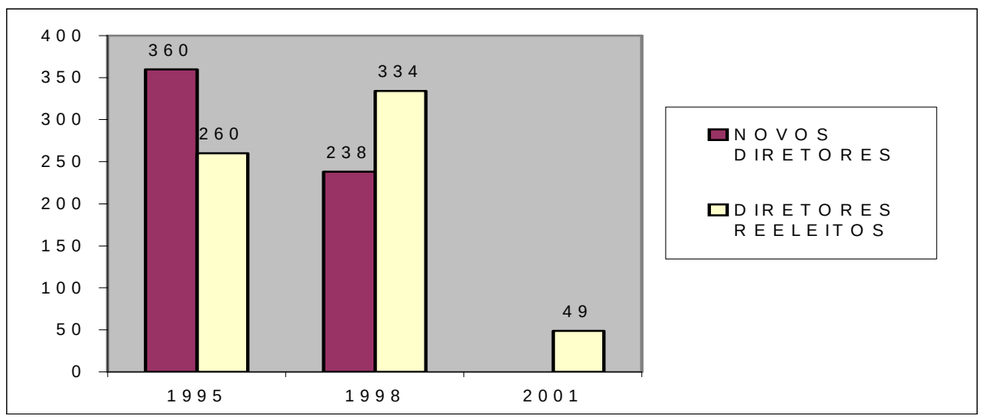
*Quadro produzido pela autora com base nos dados fornecidos pela SEDUC.

QUADRO XIV* VOTANTES: CEARÁ E FORTALEZA



***** Quadro produzido pela autora com base nos documentos analisados

QUADRO XV* - NOVOS DIRETORES E DIRETORES REELEITOS



* Quadro produzido pela Autora com base nos documentos da SEDUC.

QUADRO XX - IMPRESSOS DE INFORMAÇÃO E DIVULGAÇÃO DA GESTÃO COLEGIADA

	1995	**1996**	**1998**	**2001**
SLOGAN DA(S) CAMPANHA(S)	❖ Eleições Diretas para Diretores. A ESCOLA COMO PONTO DE PARTIDA.	❖ Gestão Colegiada. CONSTRUINDO UMA PRÁTICA COLETIVA.	❖ Eleições Diretas para Diretores das Escolas Públicas Estaduais. VOTE PELA EDUCAÇÃO.	❖ Eleições Diretas para Diretores das Escolas Públicas Estaduais. VENHA VOTAR PELA QUALIDADE DO ENSINO.

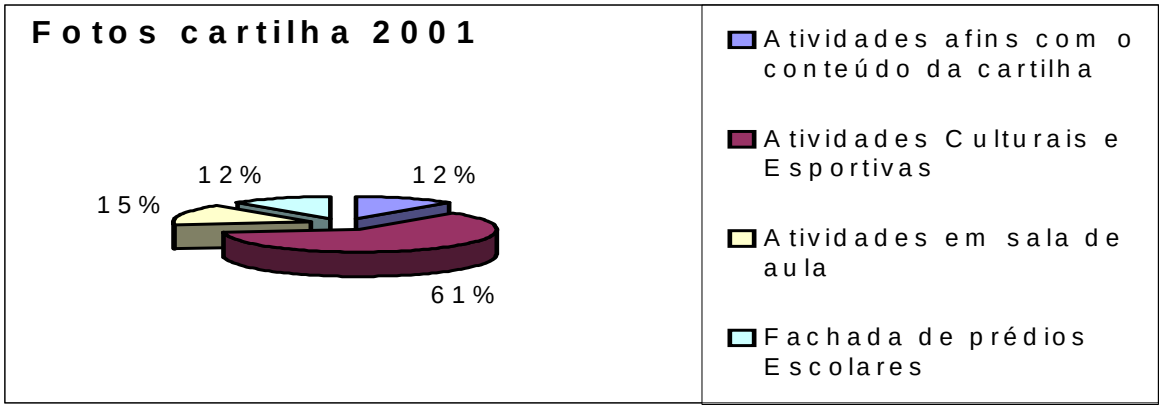
IMPRESSOS DE INFORMAÇÃO E DIVULGAÇÃO DA GESTÃO COLEGIADA	❖ FOLDER ❖ CARTILHA	❖ FOLDER ❖ CARTILHA	❖ FOLDER ❖ CARTILHA	❖ **FOLDER** ❖ **CARTILHA**
TÍTULO DA(S) CARTILHA(S)	❖ A escola como ponto de partida para o exercício da cidadania: procedimentos	❖ Idem	❖ Tudo o que você precisa saber	❖
COBERTURA DA IMPRENSA				
PROPAGANDA ELEITORAL PERMITIDA				

QUADRO XVII - TABELA DISPOSIÇÃO DAS FOTOS NA CARTILHA (2001)*

ATIVIDADE	**QUANTIDADE**	%
Atividades afins com o conteúdo da cartilha (eleição, reunião e capacitação)	03 (três)	12%
Atividades Culturais e Esportivas (pintura, coral, apresentação de dança, rádio emissora, feiras, música, capoeira, dama, computação,...).	16 (quinze)	61%
Atividades em sala de aula (leitura, laboratório, tele-ensino, ...)	04 (quatro)	15%
Fachada de prédios Escolares (fachada externa e interna)	03 (três)	12%
TOTAL	**26 (VINTE SEIS)**	**100%**

* Elaborado pela autora com base na cartilha/ porcentagem arredondada.

QUADRO XVIII GRÁFICO DA TABELA



BIBLIOGRAFIA

LIVROS CONSULTADOS

AGUIAR, Ubiratan et MARTINS, Ricardo. *LDB: memória e comentários.* Fortaleza: Premius Ed. : Ed. Livro Técnico, 2000.

ALVES, Rubem. *A filosofia da ciência.* São Paulo, SP: Edições Loyola, 2000.

ANDRADE, Edinara Terezinha. *Democracia participativa no município de Lages, SC e a cultura política da esquerda brasileira nos anos 70.* IN X Congresso Brasileiro de Sociologia em Fortaleza – Ceará de 03 à 06 de setembro de 2001 (mimeo).

ARENDT, Hannah. *A condição humana.* 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro.* SP: Editora Perspectiva, 1979.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública.* 2ª Ed. Ampliada Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2001.

BANCO MUNDIAL. World Debt Tables. Washington, Banco Mundial, 1998, Vol. 1, XVIII

BARROSO, João. *O Estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída.* In BARROSO, João (org.). *O estudo da Escola.* Porto Codex: Porto Editora, 1996, p. 167-189.

BENJAMIN, César. *Nó cego.* In Revista Caros Amigos, ano V, nº 59. São Paulo: Ed. Casa Amarela, fev. 2002, p. 13.

BOBBIO, Norberto. *Teoria geral da política:* a filosofia política e as lições dos clássicos. Trad. Daniela Beccacia – Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e democracia.*

BOFF, Leonardo. *Ethos Mundial:* um consenso mínimo entre os humanos. Brasília: Letraviva, 2000.

BORDIGNON, Genuíno et GRACINDO, Regina Vinhais. *Gestão da educação: o município e a Escola.* In FERREIRA, Naura et AGUIAR, Márcia. (Orgs*.) Gestão da educação: impasses, perspectiva e compromissos.* São Paulo, Cortez: 2000, p. 147-177.

BORÓN, A. A sociedade civil depois do Dilúvio Neoliberal. In: SADER, E. & GENTILI, P. (Orgs.) Pósneoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 63-118.

BORON, Atílio. *Estado, capitalismo e democracia na América Latina.* Trad. Emir Sader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BOUDON, R. et BOURRICARD, F. *Dicionário crítico de sociologia.* São Paulo, SP: Editora Ática, 1993.

BOURDOUKAN, Georges. *Da globalização:* alguém conhece algum rico que morreu em combate? In Revista Caros Amigos Especial, nº 8. São Paulo: Ed. Casa Amarela, março 2001, p. 9.

BRANDÃO, Carlos. *Em campo aberto: escritos sobre a educação e cultura popular.* São Paulo: Cortez, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues(org). *Pesquisa participante.* 3ª ed. Editora Brasiliense, São Paulo: 1983.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* 1988.

CAMPELO, Tereza. *Da guerra fiscal ao desmonte da Federação.* In Jornal Em Tempo, nº 311/312. São Paulo: Edições ET, nov. / dez. 1999, p. 8-9.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas, Papirus, 1991.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARVALHO, Antônio I. *Conselhos de saúde no Brasil:* participação cidadã e controle social. Rio de Janeiro, IBAM/FASE, 1995.

CENPEC / UNICEF. *Formação em Serviço.* São Paulo, 1997.

CENPEC / UNICEF. *Raízes e Asas.* São Paulo, 1997.

CHALMERS, Alan F. *A fabricação da ciência.* São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1994.

CHAUI, Marilena. *Brasil:* mito fundador e sociedade autoritária. 1ª Reimp. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia*: o discurso competente e outras falas. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COGGIOLA, Osvaldo.(org. e intr.) *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 1999.

CORDEIRO, Celeste. *Gestão Compartilhada de políticas públicas: 6 teses e incontáveis desafios* (mimeo).

CORAGGIO, José Luis. *Propostas do Banco Mundial para a educação:* sentido oculto ou problemas de concepção? In TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge et HADADD, Sérgio (Orgs*). O Banco Mundial e as políticas educacionais.* 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CORRÊA, Vera. *Globalização e Neoliberalismo:* o que isso tem a ver com você professor? Rio de Janeiro:Quartet,2000.

CORULLÓN, Mónica. *Trabalho Voluntário* - versão resumida do estudo *"Voluntários – Programa de Estímulo ao trabalho Voluntário no Brasil Abrinq, maio, 1996* - out., 1996.

COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). *Descentralização da educação:* novas formas de coordenação e financiamento. 2 ª Ed. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 2001.

COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Teoria democrática e Conselhos de Política Social.* In BRAVO, Maria Inês Souza, PEREIRA, Potyara A P.(Orgs.) *Política Social e Democracia.* São Paulo: Cortez/UFRJ, 2001, p. 87-111.

CUNHA,L.A. *Educação, estado e democracia no Brasil.* 2.ed.São Paulo:Cortez,1995.

CUNHA, Luiz A. & GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação.* 8ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

DALLARI, Dalmo. *O que é participação política.* São Paulo: Brasiliense, 1999.

DEMO, Pedro. *A nova LDB:* ranços e avanços. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DEMO, Pedro. *Cidadania Pequena:* Fragilidades e desafios do associativismo no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2001a.

DEMO, Pedro. *Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida.* Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

DEMO, Pedro. *Educação & conhecimento.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista.* 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos.* Campinas, SP: Papirus, 2001b.

Em Aberto, Brasília, ano 10, nº50/51, abr./set. 1992.

FAIRCLOUGH, Norma. *Discurso e mudança social.* Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FEDOZZI, Luciano. *O poder da aldeia*: gênese e história do orçamento participativo de Porto Alegre. Porto Alegre: Tomo Editora, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa.* 1 ª Ed. 4ª Impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática.* In GENTILI, Pablo A A. et SILVA, Tomaz Tadeu da.

Neoliberalismo, qualidade total e educação. 8ª Ed. Petrópolis, RJ, Vozes: 1994, p.31-92.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Construção social do conhecimento e cultura tecnológica.* In Paixão de Aprender, nº 5, Porto Alegre: Gráfica Editora Pelloti, outubro,1993, p. 06-11.

GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia: romance da história da filosofia.* Trad. João Azenha Jr. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GANDIM, Danilo. *Escola e transformação social.* 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. *Autonomia da escola:* princípios e propostas. 3ª Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. *Escola Cidadã: a hora da sociedade.* In *Autonomia da escola:* princípios e propostas. 3ª Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000, p.43 - 50.

GENTILI, J. N. & SILVA, T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação:* visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso.* Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1998.

GESTÃO EM REDE. Paraná: Gráfica Universitária da Pontifica Universidade Católica do Paraná, Jun. 1998.

GRACINDO, Regina Vinhaes. *O escrito, o dito e o feito:* educação e partidos políticos. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GOHN, Maria da Glória. *Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica.* São Paulo: Cortez, 2001.

HADDAD, Sérgio. In Jornal O povo. Fortaleza, CE: Ed. Demócrito Rocha, 27 jan. 2002, p.21.

HERRERA, Ernesto. *A "ordem" neoliberal em pleno caos.* In Jornal Em Tempo, nº 311/312. São Paulo: Edições ET, nov. / dez. 1999, p. 14-15.

IANNI, Octávio. *A sociedade global.* 9ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IANNI, Octavio. *Esse governo fez do país uma província do capital mundial.* In Revista Caros Amigos, ano V, nº 58. São Paulo: Ed. Casa Amarela, jan 2002, p. 30-33.

Informe Publicitário o Governo Federal Revista Época, ano IV, nº 166. São Paulo: Editora Globo, 23 julho 2000, p. 59-62.

JUNIOR, José Arbex. Big brother wants you. Revista Caros Amigos, ano IV, nº 41. São Paulo: Ed. Casa Amarela, agosto 2000, p.13.

KALILI, Sérgio. *Nação de jaulas.* In Revista Caros Amigos. São Paulo: Casa Amarela, ano V, nº52, julho 2001, p. 16-17.

LAJÚS, Maria Luiza de Souza. *Reflexões sobre a sociedade brasileira, o processo de descentralização como o reordenamento político institucional e os Conselhos Municipais.* In SILVA, Vini Rabassa da (org). *Conselhos Municipais e poder local.* Pelotas: Educat, 1998, p. 17-42.

LENHARD, Rudolf. *Escola: dúvidas e reflexões.* Heloisa Spindola (Colaboradora). São Paulo: Moderna, 1998.

LENHARD, Rudolf. *Sociologia Educacional.* 3ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1976.

LÖWY, Michel, BETTO, Frei. *Valores de uma nova civilização.* Revista Caros Amigos, Ano V, nº 60, São Paulo, Ed. Casa Amarela, março 2002, p.22-23.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia.* 15 º Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1984.

MANACORDA, Mario A. *O princípio educativo em Gramsci.* Trad. William Lagos. Editora Artes Médicas: Porto Alegre, 1990.

MANDEL, Ernest. *Introdução ao Marxismo.* Trad. Mariano 4ª Ed. Porto Alegre: Movimento, 1982.

MAIA, Marilene. *Democratização e Conselhos Municipais.* In SILVA, Vini Rabassa da (org). *Conselhos Municipais e poder local.* Pelotas: Educat, 1998, p. 11-16.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe.* Tradução Maria Lúcia Cumo. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1996.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status.* Trad. Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1967.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã:* Feuerbach. São Paulo: Hucitec, 1999.

MEDEIROS, Jarbas. *O terror na ordem do dia do mundo.* In Revista Caros Amigos, ano IV, nº 48. São Paulo: Ed. Casa Amarela, março 2001, p. 12.

MENDES, Cláudia Maria Sales. *A Descentralização do Ensino Fundamental no Ceará.* Fortaleza: Editora INESP, 2002.

MENEZES, Ana Maria Dorta de. A Pseudo-Identidade de Interesses entre Capital e Trabalho no Campo Sócio-Educacional: A Relação Estado-Escola-Empresa No Ceará. Dissertação de doutorado: Julho, 2001 (mineo).

MONTEIRO, Angélica, OLIVEIRA, Maria José Barbosa de et BARBOSA, Maria Osmarina. *A Administração Escolar em busca de Identidade.* Monografia de Pós-graduação UNIVERSO: Ceará,1997.

MORAES, Alexandre. *Direito Constitucional.* 3ª Ed. Revista e ampliada. São Paulo, SP: Atlas, 1998.

NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo.* 6º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

NASCIMENTO, Milton Meira. *Rousseau: da servidão à liberdade.* In WEFFORT, Francisco C. *Os clássicos da política*. Vol. 1 9ª Ed. São Paulo: Ática, 1998, p. 187-200.

PATEMAN, Carole. *Participação e Teoria Democrática.* Tradução Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PEREIRA, Raimundo Rodrigues. *"O Brasil não é a Argentina, é claro. A questão é: quem está pior?"* In Revista Caros Amigos. São Paulo: Ed. Casa Amarela, ano V, nº 58, janeiro 2002, p.17.

PETRAS, James. *Nação de delatores.* In Revista Caros Amigos, ano V, nº59, fev.2002, p.28-29.

PIAGET, Jean y HELLER, J. *La autonomia em la escuela.* 2ª Ed. Trad. Maria Luisa Navarro Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A., 1945.

PONT, Raul. *Democracia representativa x democracia participativa*. In Em tempo, nº 311/312 Edições ET, São Paulo, novembro/dezembro 1999, p. 12/13.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma Educacional:* uma política sociológica. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Relatório do Desenvolvimento Humano do Rio de Janeiro (2001), divulgado na edição da Folha de São Paulo de 12/05/2001. In Revista Impressão Pedagógica, Ano X, Nº 27, Ago. / Set. 2001.

RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária.* São Paulo: Cortez, 1987.

ROMÃO, José Eustáquio. *Gestão Democrática do ensino público:condição da reforma educacional brasileira.* In GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. *Autonomia da*

escola: princípios e propostas. 3ª Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000, p.23-31.

ROUSSEAU, J.J. *Contrato Social.* Rio de Janeiro: Organização Simões, 1951.

ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou da Educação.* São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RUBY, Christian. *Introdução a Filosofia Política.* São Paulo: Editora UNESP, 1998.

RUSSEL, Bertrand. *História do pensamento Ocidental.* Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

SANDER, Benno. *Consenso e conflito:* perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira; [Rio de Janeiro]: Universidade Federal Fluminense, 1984.

SANDER, Benno. *Gestão da Educação na América Latina:* construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Vol. 1 São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Democratizar a democracia:* os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Os facismos sociais:* os riscos que corremos em face da erosão do contrato social são demasiado sérios par que cruzemos os braços. In Folha de São Paulo –Tendências/Debates. São Paulo, Domingo, 6 de setembro de 1998.

SARRAMONA, Jaume. *Como entender e aplicar a democracia na escola.* Lisboa: Plátamo Edições Técnicas, 1993.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia.* São Paulo: Cortez Ed./Ed. Associados, 1987.

SIERRA, Fernando Sabirón. *Uma alternativa multidisciplinar à interpretação organizacional da instituição escolar:* a análise sociocrítica do fénomeno escolar. In BARROSO, João (org.). *O estudo da Escola.* Porto Codex: Porto Editora, 1996, p. 109-120.

SINGER, Paul. *A acumulação não capitalista do capital.* In *Publicação Em Tempo*. São Paulo: Editora Aparte, n.º 289, agosto 1996, p. 8-9.

STOER, Stephen R. *Educação como direito*. Porto Alegre: Fórum Mundial de Educação, 2001. (mimeo)

TEIXEIRA, Eleanaldo. *O local e o global:* limites e desafios da participação cidadã. São Paulo: Cortez; Recife: EQUIP; Salvador: UFBA, 2001.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação.* 5ª Ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 1995.

TORRES, Rosa María. *Educação para todos:* a tarefa por fazer. Trad. Daisy Morais. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

TOMMASI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio. (Orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* 2ªEd. São Paulo: Cortez, 1998.

VALERIEN, Jean. *Gestão da escola fundamental:* subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. 6ª Ed. São Paulo: Cortez: UNESCO: MEC, 2000.

VERNANT, J. P. *As origens do pensamento grego.* 9ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

VIEIRA, Luiz Vicente. *A democracia em Rousseau: a recusa dos pressupostos liberais.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Escola – função social, gestão e política educacional.*In FERREIRA, Naura et AGUIAR, Márcia. (Orgs*.) Gestão da educação: impasses, perspectiva e compromissos.* São Paulo, Cortez: 2000, p. 129-145.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Estado e Política Educacional:* tendências emergentes no Brasil e no Ceará (1985-1995). Fortaleza, 1997.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Gestão Democrática e Mobilização fazendo educação no Ceará.* Santiago: Novembro, 1996 (mimeo).

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política educacional em tempos de transição (1985-1995).* Brasília: Plano, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche, ALBUQUERQUE, M. Glaúcia Menezes. *Política e planejamento educacional.* Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

VIDAL, J. W. Bautista. *Projeto para o desastre.* In Revista Caros Amigos, nº 30. São Paulo: Ed. Casa Amarela, set. 1999, p. 34.

VIVERET, Patrick. *Por uma soberania ascendente.* In Um outro mundo é possível. Cadernos Le Monde diplomatique, Ed. Especial, nº 02, janeiro de 2001, p. 08-09.

VOLPE, Galvano Della. *Rousseau e Marx*: a liberdade igualitária*.* Lisboa: Edições 70, 1982.

WEBER, Max.

ZIBAS, Dagmar M. L. *O reverso da medalha: administração participativa, sociedade do conhecimento e seus limites.* In Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 99, nov. 1996, p. 21-29.

ZIBAS, Dagmar M.L.. *Escola pública versus escola privada:* o fim da história? In *Cadernos de Pesquisa.* Fundação Carlos Chagas, mar. 1997, nº 100, p. 57-77.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

FHC. Mãos à obra Brasil: proposta de governo. 5 ª Ed. Brasília, 1994.

FHC. Avança, Brasil: proposta de governo. Brasília:1998.

DOCUMENTOS PESQUISADOS E CITADOS DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ (ordem cronológica)

CEARÁ. *Estatuto do Magistério.* 1984.

CEARÁ. *Constituição do Estado do Ceará,* 1989.

___. *Escola Pública: A Revolução de uma Geração.* 1991.

___. *Educação Pública: O Ceará na conquista da Cidadania.* Relatório de Atividades, 1991-1994.

1995

___. Mensagem à Assembléia Legislativa, 1994. ____. Fortaleza: IPLANCE,1995.

___. /SEDUC. *Eleições Diretas para Diretores.* Fortaleza, 1995.

___. *Todos pela Educação de Qualidade para Todos.* Série: Educação Ceará 95/98 n.º 1.

___. *O Diretor faz a Diferença.* Versão 04 – abril de 1995.

___. *Plano de Desenvolvimento Sustentável – SEDUC* 1995 à 1998.

Lei n.º 12.442, de 08 de maio de 1995. Dispõe sobre o Processo de Escolha de diretores de Escolas [...]

Decreto n.º 23.689, de 25 de maio de 1995

Edital n.º 03/95, 05 de junho de 1995

1996

___. *Gestão Escolar: construindo uma escola coletiva.* Série Educação Ceará 1995/1998. Nº 3 Secretaria de Educação, 1996.

___. *Gestão Escolar:* construindo uma prática coletiva, junho 1996.

___. Governo do Estado. Secretaria de Educação Básica. *Política de Educação para o Ceará:* ações programadas e realizadas, 1995/1998. Fortaleza, 1996.

___.*Gestão Educacional Articulação Escola/Comunidade.* Fortaleza, Maio,1996.

___. *Apoio a Gestão Escolar.* Secretaria de Educação Básica / Coordenadoria do Desenvolvimento Educacional / Coordenadoria de Apoio a Gestão escolar, dez. 1996.

___.*Decreto n.º 24.274, de 22 de novembro de1996.* Dispõe sobre a extinção das DERE's e criação dos CREDE's.

___.SEDUC. *Edital n.º 04/96 de junho 12 de junho de 1996.* Dispõe sobre a escolha dos dirigentes dos CREDE's.

___.*Decreto n.º 24.196 de 19 de agosto de 1996.* Distribuição, Especificação e Lotação dos Cargos.

___.*Lei n.º 12.622 de 18 de setembro de 1996.* Dispõe sobre o Fundo de Manutenção.

___. *Conselho Escolar:* subsídios para a implantação, 1996.

___. *Conselho Escolar.* Texto Capacitação Crede, 1996.

1997

___. *Justiça na Educação:* convocando vontades para um projeto de nação democrática, 1997.

___. *Dicas: Construindo a Escola Pública de Qualidade.*Ago/1997.

1998

___. Governador 1995-99 (Tasso Jereissate) *Mensagem à Assembléia Legislativa 1998.* Fortaleza: Edições IPLANCE, 1998.

___. *Tudo o que você precisa saber.* 1998.

___. *Vote Pela Educação.* 1998.

___. *4 anos de atividades.* Relatório de Atividades 1995/1998.

Lei nº 12.861 de 18 de novembro de 1998.

Decreto nº 2.297 de 18 de novembro de 1998.

Edital nº 25/98 de 18 de novembro de 1998.

___. *Resultado das Eleições*, 1998.

___. SEDUC. *Eleição de Diretores:* o que mudou na escola? Versão Preliminar Dezembro, 1998.

1999

___.Governador 1999-2002 (Tasso Jereissate) *Mensagem à Assembléia Legislativa 1999.* Fortaleza: SEPLAN, 1999.

___.*Fóruns Conselhos,* 1999.

___. *Lei n.º 12.913 de 17 de junho de 1999.*

___.*Avaliação Institucional:* uma inovação nas Escolas Públicas do Ceará. Relatório Geral. Fortaleza, SEDUC, 1999.

2000

___. *Decreto n.º 25.850, de 07 de Abril de 2000.* Diário Oficial do Estado Série 2, Ano III, n.º 069.

2001

___. *Perguntas e Respostas.* SEDUC, 2001.

___. *Venha Votar pela Qualidade do Ensino.* 2001.

___.*Decreto n.º 26.364, de 03 de setembro de 2001.*

___.*Edital n.º 007/2001 de 06 de setembro de 2001.*

___.*Lei nº 13.166, de 29 de novembro de 2001(Exegese).*

___.*Previsão e Resultado Eleições 1º Turno,* 2001.

___. *Diretores Eleitos 95/98 e 98/2000,* 2001.

___. /SEDUC. VIEIRA, Sofia Lerche (coord.). *Eleições para diretores: o que mudou na escola?* Estudo de avaliação de impacto. – Brasília: Editora Plano, 2001.

BIBLIOGRAFIA JORNAIS LOCAIS

ANEXOS

II. QUADROS

QUADRO I GOVERNADORES ELEITOS DO ESTADO DO CEARÁ COM RESPECTIVA LEGENDA PARTIDÁRIA DE 1987 ATÉ 1999*

GESTÃO	GOVERNADOR	PARTIDO
1987-1990	Tasso Jereissati	PMDB
1991-1994	Ciro Gomes	PSDB
1995-1998	Tasso Jereissati	PSDB
1999	Tasso Jereissati	PSDB

* Quadro elaborado pela autora.

QUADRO II ESTADO VISTO PELOS TIPOS DE CIDADANIA*

CIDADANIA	DEFINIÇÃO	FUNÇÃO	CONSTITUIÇÃO	TAMANHO
EMANCIPADA	Serviço Público	Equalização de oportunidade; Redistributivo	Democrático (DIREITO)	Legítimo e necessário
TUTELADA	Apropriada privadamente	Reserva de privilégios e vantagens	Força, exceção, privilégio	Mínimo
ASSISTIDA	Proteção	Distributivo	Assistencial	Máximo

*Fonte: Demo:1995,30.

QUADRO III TIPOS DE CIDADANIA FRENTE ALGUMAS DIMENSÕES SOCIAIS*

CIDADANIA	TUTELADA	ASSISTIDA	EMANCIPADA
RELAÇÕES DE MERCADO	Mais-valia absoluta; submissão	Mais-valia relativa; "civilização"	Meio, instrumento
RELAÇÕES SOCIAIS	Pobreza econômica e política	Pobreza política	Competência
Democracia	Para o capital; clientelismo para a sociedade	Para o centro do sistema; social-democrata	Popular; Equalização das oportunidades
ORGANIZAÇÃO POPULAR	Reprimida	Controlada / protegida	Base política
POLÍTICAS SOCIAIS	Controle e desmobilização; setorialista-residual	Direitos sociais ampliados; setorialista-assistencial	Desenvolvimento humano sustentado; matricial

*Fonte: Demo:1995,38, reproduzido parcialmente.

QUADRO IV METODOLOGIA DA INTERPRETAÇÃO*

Fase Preliminar: Hermenêutica da Vida Cotidiana → *Interpretação da Doxa*

REFERENCIAL METODOLÓGICO DA HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE	1ª Fase: ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA	SITUAÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS
		CAMPOS DE INTERAÇÃO
		INSTITUIÇÕES SOCIAIS
		ESTRUTURA SOCIAL
		MEIOS TÉC. DE CONSTRUÇÃO DE MENS. E TRANSMISSÃO
	2ª Fase: ANÁLISE DISCURSIVA OU FORMAL	ANÁLISE SEMIÓTICA
		ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO
		ANÁLISE SINTÁTICA
		ANÁLISE NARRATIVA
		ANÁLISE ARGUMENTATIVA
	3ª Fase: INTERPRETAÇÃO / RE-INTERPRETAÇÃO	

* Quadro elaborado pela autora com base na Metodologia da Interpretação de Thompson:2000.

QUADRO V MODOS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA*

MODOS GERAIS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA	Algumas Estratégias Típicas de Construção Simbólica	Tentativa de Conceituação
LEGITIMAÇÃO (as relações de domina-ção RD podem ser estabelecidas e sus-tentadas pelo fato de serem representadas como legítimas, jus-tas e dignas de apoio	**Racionalização**	construção de uma cadeia de raciocínio que procura defender, ou justificar, um conjunto de relações;
	Universalização	Através desta estratégia os interesses de alguns indivíduos são apresentados como servindo aos interesses de todos;
	Narrativização	Essas exigências de legitimação estão inseridas em histórias que contam o passado e tratam do presente como parte de uma tradição eterna e aceitável;
DISSIMULAÇÃO (pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas as RD, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção, ou passa por cima de relações e processos existentes)	**Deslocamento**	Um termo usado para se referir a um determinado objeto ou pessoa é usado para referir-se a outro;
	Eufemização	Ações, instituições ou relações sociais são descritas ou redescritas de modo a despertar uma valoração positiva;
	Tropo **(uso figurativo da linguagem)**	SINÉDÓQUE técnica que pode dissimular as relações sociais através da confusão ou da inversão das relações entre coletividades e suas partes; METONÍMIA através do seu uso o referente pode estar suposto sem que isto seja dito explicitamente, ou pode ser avaliado valorativamente, de maneira negativa ou positiva, através da associação com algo; METÁFORA implica a aplicação de um termo ou uma frase a um objeto ou ação à qual ele, literalmente, não pode ser aplicado;
UNIFICAÇÃO (através da construção, no nível simbólico, de uma forma de unida-de que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que podem separá-los)	**Estandardização**	Nesta estratégia de padronização as formas simbólicas são adaptados a um referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica;
	Simbolização da unidade	Esta estratégia envolve a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas, que são difundidas através de um grupo, ou de uma pluralidade de grupos;
FRAGMENTAÇÃO (as RD podem ser mantidas não unificando as pessoas numa coletividade, mas segmentando-as)	**Diferenciação**	A ênfase é dada nas distinções, diferenças e divisões entre pessoas e grupos, apoiando as características que os desunem e os impedem de constituir um;
	Expurgo do outro	Esta estratégia envolve a construção de um inimigo, seja ele interno ou externo, que é retratado como mau, perigoso e ameaçador e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou expurgá-los;
REIFICAÇÃO (retratacão de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural	**Naturalização**	Processos são retratados como coisas, ou como acontecimentos de um tipo quase natural, de tal modo que o seu caráter social e histórico é eclipsado;
	Eternalização	Os fenômenos sócio-históricos são esvasiados de seu caráter históricos ao serem representados como permanentes, imutáveis e recorrentes;

e atemporal)	**Nominalização / passivização**	Concentram a atenção do ouvinte ou leitor em certos temas com prejuízo de outros.

* Quadro produzido pela autora seguindo as reflexões de Thompson (2000:81-89).

QUADRO VI ENTREVISTADOS POR SEGMENTO

ENTREVISTAS	SEGMENTO	IDENTIFICAÇÃO
1	Secretário de Educação	ANTENOR NASPOLINI
2	Assessores da Secretaria de Educação Básica do Ceará	CELINA CELY
2	Diretores de escola	Escola Modelo – Prof(a). CECÍLIA Escola – Prof(a). CERES
1	Conselho Escolar	Representante: Prof(a). CÉLIA
4	Sindicato e ou associação	SINDIUTE: FONSECA / SILVA APEOC: MELO / ALENCAR

TOTALIZANDO 10 ENTREVISTAS

QUADRO VII QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

NOME

FUNÇÃO

GESTÃO

O que motivou o Governo do Estado a implementar o processo de gestão democrática da educação básica?
Como você Sr.(a) percebe a(s) lei(s) que regulamenta(m) este processo?
A eleição para diretores se contrapõe ao antigo modelo de indicação? De que forma?
Anteriormente o voto neste processo era paritário, hoje universal, embora seja mantido o modelo paritário nas universidades, qual a sua opinião sobre isso?
O Sr.(a) tem conhecimento de outras formas de descentralização que tenha acontecido no Estado ou em alguma escola?
Quais as maiores dificuldades em implementar tal política e como o governo as vem enfrentando?
Houve participação do segmentos das escolas e da sociedade na elaboração e

implementação deste projeto? Quais? Fórum/ Assembléias/ Encontros/ Seminários/ Reuniões (quem participava?)
★ **SOBRE O CONSELHO ESCOLAR:** Qual a sua opinião sobre o Conselho Escolar? (Freqüência de encontros/estrutura/participação da sociedade civil organizada associações / grupos locais / consultivo / e/ou fiscalizador e/ou deliberativo)

QUADRO VIII A EDUCAÇÃO BÁSICA NOS DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL*

A educação na África Sub-Saariana (BM:1988)	*Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (BM:1990)	*Prioridades e Estratégias para Educação* (BM:1995)
✪ A educação básica geralmente refere-se à instrução em leitura, escritura e cálculo para jovens e adultos à margem do sistema escolar.	✪ Dirigi-se a crianças, jovens e adultos; ✪ Realiza-se dentro e fora do equipamento escolar; ✪ Não se mede pelo número de anos de estudo, mas pelo efetivamente aprendido; ✪ Dura toda a vida e se inicia com o nascimento; ✪ Requer enfoques e políticas inter-setoriais, e ✪ É de responsabilidade do Estado e de toda a sociedade e exige, portanto, construção de consensos e coordenação de ações.	✪ Dirigi-se a crianças; ✪ Educação do primeiro grau acrescida do primeiro ciclo da educação secundária; ✪A instrução escolar reconhecida como válida requer aproximadamente oito anos; ✪ Realiza-se no equipamento escolar; ✪ É homogênea, igual para todos; ✪ Guia-se por enfoques e políticas setoriais, e ✪ É de responsabilidade do Estado.

*Quadro produzido pela autora com base nos dados retirados do artigo Torres:1998.

QUADRO IX DOCUMENTOS BASE PARA ANÁLISE (em ordem cronológica)

1995 – DOCUMENTOS	**DATA**
Lei n.º 12.442	de 08 de maio de 1995
Decreto n.º 23.689	de 25 de maio de 1995
Edital n.º 03/95	05 de junho de 1995
1998 - DOCUMENTOS	**DATA**
Lei n.º 12.861	de 18 de novembro de 1998

Decreto n.º 2.297	de 18 de novembro de 1998
Edital n.º 25/98	de 18 de novembro de 1998
2001 – DOCUMENTOS	**DATA**
Decreto n.º 26.364	de 03 de setembro de 2001
Edital n.º 007/2001	de 06 de setembro de 2001
Lei n.º 13.166	de 29 de novembro de 2001. (EXEGESE)

* Elaborado pela autora.

QUADRO X
PROCESSO DE ESCOLHA DOS DIRIGENTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO CEARÁ*

ITEM		1995	1998	2001
01	**CARGOS**	❖ Diretor[145], ❖ Diretor adjunto	NÚCLEO GESTOR ❖ Diretor[146] ❖ Coordenador Pedagógico; ❖ Coordenador administrativo-financeiro; ❖ Coordenador de Articulação Comunitária; ❖ Secretário Escolar.	NÚCLEO GESTOR ❖ Diretor[147] ❖ Coordenador Pedagógico; ❖ Coordenador administrativo-financeiro; ❖ Coordenador de Gestão; ❖ Secretário Escolar.
02	**GESTÃO**	❖Mandato de 03 (três) anos	❖Período de 03 (três) anos	❖Período de 03 (três) anos
03	**GRATIFICAÇÃO[148]**	❖ Nível A – DAS 2 R$ 445,02; ❖Nível B – DAS 3 R$ 333,75, ❖Nível C – DAS 4 R$ 250,32	❖ DAS 1 R$ 621,53	❖DAS 1 R$ 724,70;

[145] Apenas o diretor fazia a prova de competência técnica, o vice era convidado a participar da chapa dele.
[146] Apenas o diretor participava do processo eleitoral.
[147] Apenas o diretor participava do processo eleitoral.
[148] Gratificação por DAS (Direção e Assessoramento) nos cargos de representação/comissão. Citaremos apenas os valores referentes ao cargo de direção geral, indexados em julho de cada ano. Em 1995 este valor cariava de acordo com o número de alunos da escola, são eles: nível A (+ de 1500), nível B (de 700 a 1500) e nível C (de 300 à 699). A legislação fonte destes valores são respectivamente: Decreto n.º 24.196 de29/08/96; Lei n.º 12.840 de 14/07/1998; e Lei n.º 13.155 de 28/09/2001. Quando é funcionário público estadual continua recebendo seus **dividendos.**

04	**PRÉ-REQUISITO[149]**	❖ Formação em Pedagogia ou Licenciatura; ❖ Tenham, no mínimo, três anos de experiência no Magistério do sistema público de ensino; ❖ Os candidatos a diretor-adjunto deverão preencher todos os requisitos previstos no art. 2º.	❖ DIRETOR: Licenciatura ou Bacharelado com Pós-graduação na Área de Educação; Experiência mínima de 02 (dois) anos de efetivo exercício no magistério; ❖ Específico para cada cargo[150]	❖ DIRETOR: Licenciatura ou Bacharelado com Pós-graduação na Área de Educação; Experiência mínima de 02 (dois) anos de efetivo exercício no magistério; ❖ Específico para cada cargo[151]

[149] Não ter sofrido nenhum tipo de penalidade no triênio anterior ao pleito, ou que não esteja em dia com a prestação de contas junto à SEDUC.

[150] COORDENADOR PEDAGÓGICO: licenciatura plena, com comprovada experiência de 02 (dois) anos; COORDENADOR ADMINSTRATIVO-FINANCEIRO: Graduação em Ciências Contábeis, administração, economia ou ensino médio com comprovada experiência de 02 (dois) anos na área contábil e/ou administrativa-financeira (segundo o Decreto n.º 2.297/98 art. 5º § 2º *"os professores da rede estadual de ensino não poderão ser admitidos para atuar como Coordenador Administrativo-financeiro, nem poderão ocupar o cargo de secretário)*; COORDENADOR DE ARTICULAÇÃO COMUNITÄRIA: graduação em Pedagogia, Serviço Social, Ciências Sociais, Psicologia ou Ensino Médio com comprovada experiência de 02 (dois) anos em programas e projetos de mobilização, organização popular, associações e/ou conselhos comunitários; SECRETÁRIO ESCOLAR: formação em nível médio, com comprovada experiência de 02 (dois) anos em atividades de secretariado e/ou administração.

[151] COORDENADOR PEDAGÓGICO: licenciatura plena, com comprovada experiência de 02 (dois) anos; COORDENADOR ADMINSTRATIVO-FINANCEIRO: Graduação em Ciências Contábeis, administração, economia ou ensino médio com comprovada experiência de 02 (dois) anos na área contábil e/ou administrativa-financeira (segundo o Decreto n.º 26.364/2001 art. 3º § 2º *"os professores da rede estadual de ensino não poderão ser admitidos para* ***ocupar o cargo (atuar)*** *de Coordenador Administrativo-financeiro ou Secretário Escolar)*; **COORDENADOR DE GESTÃO**: licenciatura plena ou bacharelado em **(saiu Pedagogia)** Serviço Social, **Comunicação Social**, Ciências Sociais, Psicologia, Ciências Religiosas, Filosofia ou que tenham cumprido 50% dos referidos cursos e com comprovada experiência de 02 (dois) anos em programas e projetos de mobilização, organização popular, associações e/ou conselhos comunitários **e escolares**; SECRETÁRIO ESCOLAR: formação em nível médio, com comprovada experiência de 02 (dois) anos em atividade de secretariado e/ou administração.

05	**PROCESSO DE ESCOLHA DOS DIRETORES**	❖ Inscrição; **1ª ETAPA:** ❖ Prova de capacidade técnica para Diretor (peso 6); ❖ Exame de títulos (peso 4); APROVADO (média igual ou superior a 6 (seis); **2ª ETAPA:** ❖ Inscrição na Escola ; ❖ Indicação dos diretores adjunto ❖ Sorteio na Escola do número da chapa de 01 à 99; ❖ Divulgação do plano de trabalho; ❖ Eleição.	❖Inscrição; **1ª ETAPA:** ❖Prova de capacidade técnica para todo o Núcleo Gestor (peso – p - 6); ❖Exame de títulos (p – 4); APROVADO (idem); **2ª ETAPA:** ❖Processo de escolha e indicação para o provimento do cargo em comissão de Diretor (ver Lei art. 7 $1) ❖Sorteio n.º chapa (idem); Divulgação do PDE contendo a forma de viabilização; ❖Eleição[152].	❖Inscrição; **1ª ETAPA:** ❖Prova de capacidade técnica para o N G (p – 6); ❖Exame de títulos (p 4); APROVADO (idem); **2ª ETAPA:** ❖Processo de escolha e indicação para o provimento do cargo em comissão de Diretor; ❖Sorteio nº chapa (idem); ❖ Divulgação / análise do PDE, contendo a forma de viabilização; ❖ Eleição[153].

[152] O Diretor eleito é membro do Núcleo Gestor, e o compõe com os aprovados na 1ª Etapa (Edital n.º 25/98).
[153] O Diretor eleito é membro do Núcleo Gestor, e deve, em articulação com o CREDE, compô-lo com os aprovados na 1ª Etapa, para os diversos cargos (Edital n.º 25/98).

06	**SISTEMA DE VOTAÇÃO**	❖ PARITÁRIO (professores e funcionários) / (pais e alunos); ❖ FACULTATIVO; ❖ CÉDULA ELEITORAL	❖ UNIVERSAL (Lei art. 6º- a metade mais um) ❖ FACULTATIVO; ❖ CÉDULA ELEITORAL.	❖ UNIVERSAL ❖ FACULTATIVO [154] ❖ URNA ELETRÔNICA
07	**COLÉGIO ELEITORAL**	❖ Professores lotados na Unidade Escolar; ❖ Servidores; ❖ Alunos, a partir, de 12 anos e regularmente matriculados; e ❖ Pai ou mãe ou responsável.	❖ Professores; ❖ Servidores; ❖ Alunos com pelo menos 12 (doze) anos) ou que estejam cursando, no mínimo, a 5ª série do ensino fundamental; ❖ Pai ou mãe ou responsável (Lei - art. 4º); e ❖ Representante da sociedade civil no Conselho Escolar.	❖ Professores; ❖ Servidores; ❖ Alunos a partir de 12 anos, ou da 5ª série, ou do 3º ciclo de ensino fundamental; e ❖ Pai ou mãe ou responsável; e ❖ Representante da sociedade civil no Conselho Escolar.

[154] Só haverá eleição nas escolas em que estiverem cadastrados no mínimo 60% (sessenta) dos pais, mães ou responsáveis por aluno menor de 16 anos(Dec. §3º art. 5); será anulada a eleição em que não comparecerem no mínimo 50% (cinqüenta) dos eleitores (Dec. §4º art. 5).

08	**CREDENCIAMENTO PARA VOTAR**	❖ Todos os eleitores devem se credenciar até oito dias antes do pleito;	❖ Todos os eleitores devem se credenciar até 03 (três) dias antes;	❖ Os alunos regularmente matriculados na escola, os professores e servidores estão automaticamente cadastrados como eleitores (Dec. §1º art. 5); ❖ Os pais, ou mães ou responsáveis por aluno deverão cadastrar-se como eleitores (Dec. §2º art. 5); **QUANTOS DIAS ANTES DO PLEITO?**
09	**COMISSÃO ELEITORAL**	❖Estadual; ❖Regional; ❖Municipal; e ❖Eleitoral (que em alguns casos deu origem ao Conselho Escolar);	❖Estadual; ❖Regional; ❖Municipal; e ❖Escolar (o próprio Conselho Escolar); ❖*Suporte técnico do TRE (Tribunal Regional Eleitoral)*	❖Estadual; ❖Regional; ❖Municipal; e ❖Escolar (o próprio Conselho Escolar); ❖Suporte técnico do TRE (Tribunal Regional Eleitoral)

10	**RECONDUÇÃO AO CARGO**	❖ Pode o mesmo concorrer, outras vezes, desde que atendido os pré-requisitos e ao processo (Lei art. 12º);	❖ Permitida uma recondução consecutiva e duas alternadas (Lei art. 7º);.	❖ Nos termos do artigo 7º da lei anterior, os diretores reconduzidos, ou que alternadamente hajam exercido o cargo por três vezes desde o advento da Lei 12.442 de 8 de maio de 1995[155];
11	**PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR / SOCIEDADE NA (RE) ELABORAÇÃO DA(S) LEI(S) E DECRETO(S)**	❖SEMINÁRIOS REGIONAIS (total de 07); ❖Debate na ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA;	❖Debate na ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA para aprovação do novo projeto de lei (O POVO:13/11/1998, 7A);	❖Não houve a promulgação de uma nova lei, apenas o Decreto do governador; Sindicato da APEOC solicitou Audiência Pública juntamente com os Diretores em exercício na ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA para dispor sobre o direito a (re)eleição.

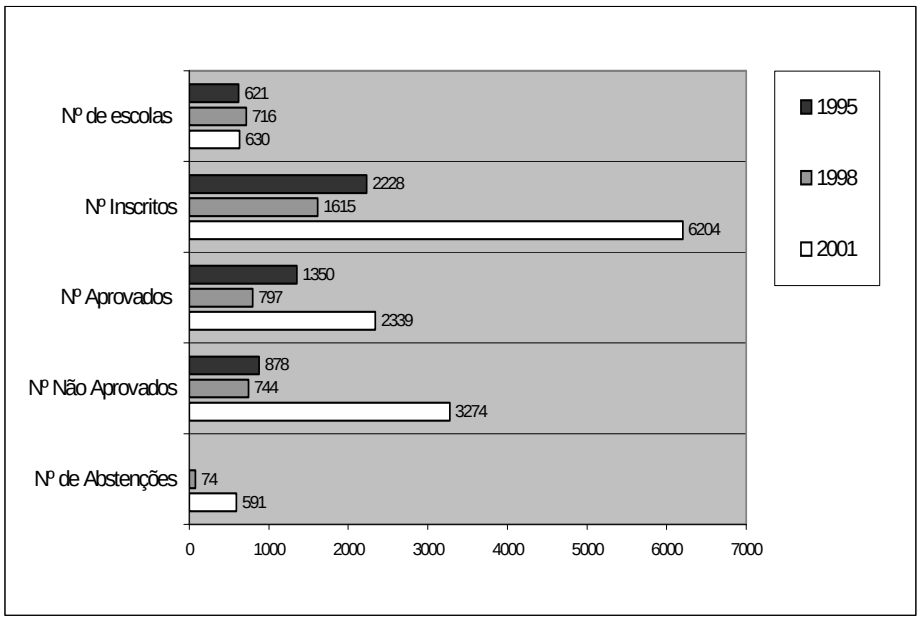
[155] A Lei n.º 13.166 de 29 de novembro de 2001 Enuncia a exegese do Art. 12 da Lei n.º 12.861, de 18 de novembro de 1998. *"Art. 1º O Art. 12 da lei [...], que veda a recondução superior a uma vez consecutiva ou duas alternadas dos diretores junto às Escolas Estaduais do Ensino Básico [...] tem, face ao princípio da aplicabilidade imediata das normas jurídicas, como autêntica e única interpretação juridicamente admissível, a que possibilita uma recondução consecutiva e duas alternadas, após a primeira nomeação com fundamento nos critérios de escolha definidos pela Lei n.º 12.861, de 1998,dos professores que já tenham sido diretores com base na anterior Lei [...]"*.

12 CRONOGRAMA GERAL DO PROCESSO DIVULGADO NOS EDITAIS*			
Especificação	**1995**	**1998**	**2001**
Data do Edital	05 de junho	18 de novembro	06 de setembro
Inscrição para 1ª ETAPA	19 a 23 de junho	18 A 22 de novembro	10 a 14 de outubro
Realização da PROVA	16 de julho	06 de dezembro	14 de outubro
PUBLICAÇÃO DA 1ª ETAPA (Prova e Títulos)	04 de agosto	----------	----------
Registro das Chapas Completas e Entrega dos Planos de Trabalhos para o Triênio	09 a 11 de agosto	10 e 11 de dezembro (apenas dos candidatos na Unidade Escolar)	22 a 24 de outubro (apenas dos candidatos na Unidade Escolar)
Realização das Assembléias para Discussão dos Planos	21 a 28 de agosto	----------	----------
ELEIÇÕES (1º Turno)	03 de setembro 8 h às 17 h	20 de dezembro 8 h às 17 h	07 de dezembro 8 h à 21 h
ELEIÇÕES (2º Turno – se Necessário)	13 de setembro	----------	----------
Divulgação dos Resultados	20 de setembro	----------	----------
Início do Processo de Capacitação	03 de outubro	----------	----------
Diplomação	----------	29 de dezembro	14 de dezembro
Posse dos Diretores	15 de outubro	04 de janeiro de 1999	02 de janeiro de 2002

* Quadro produzido pela Autora a partir dos documentos supracitados. ----------: as informações não estavam dispostas nos Editais.

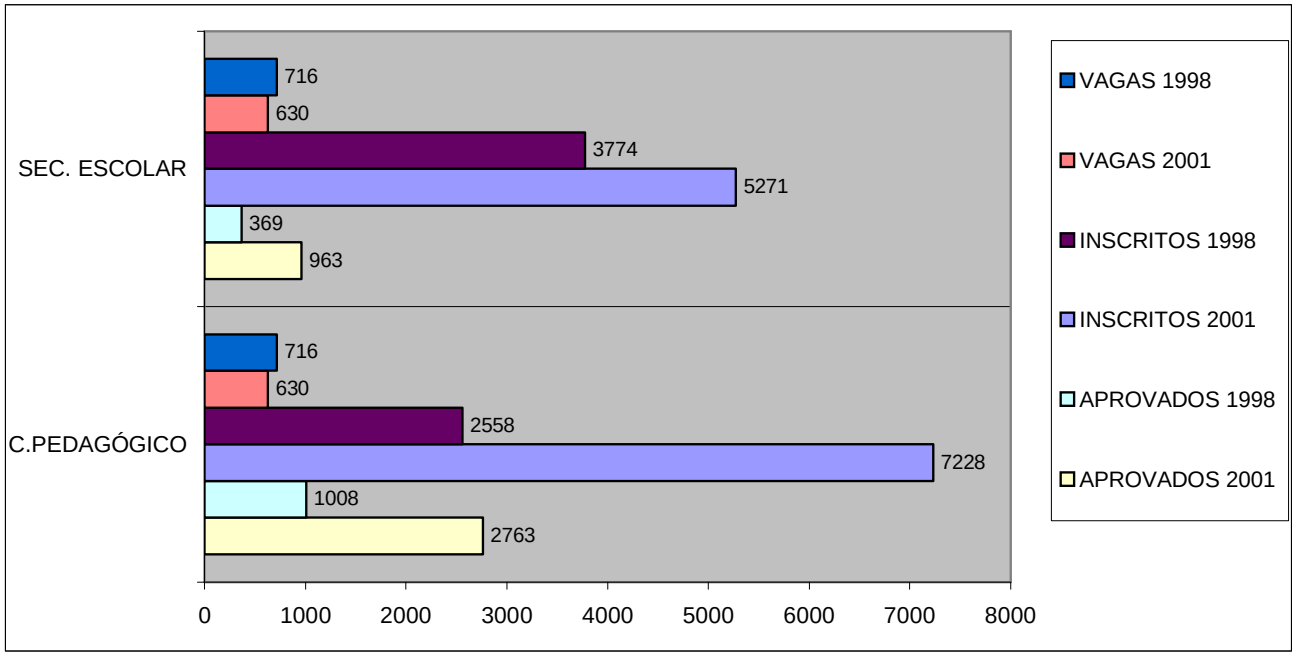
III. GRÁFICOS

GRÁFICO I CANDIDATOS AO CARGO DE DIRETOR DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS (1995/1998/2001)*



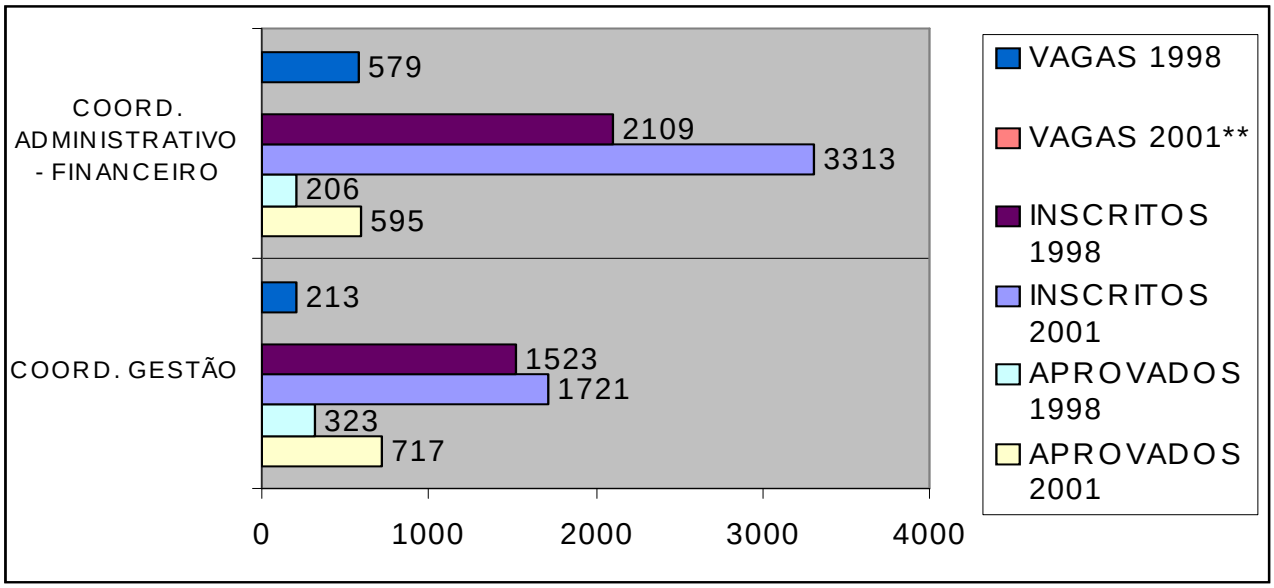
* Gráfico produzido pela autora a partir dos documentos da SEDUC/CEGEC (Célula de Gestão Colegiada).

GRÁFICO II CANDIDATOS AO NÚCLEO GESTOR (Secretário Escolar e Coordenador Pedagógico) 1998/2001*



* Gráfico produzido pela Autora com base nos dados fornecidos.

GRÁFICO III CANDIDATOS AO NÚCLEO GESTOR (Coordenador de Gestão e Coord. Administrativo- Financeiro) 1998/2001*



* Gráfico produzido pela Autora com base nos dados fornecidos. **Dados não identificados.

II. IMPRESSOS DE INFORMAÇÃO E DIVULGAÇÃO DOS PROCESSOS DE ESCOLHA DOS DIRIGENTES ESCOLARES E FORMAÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES (Folder's e Cartilhas: 1995 / 1996 / 1998 / 2001)

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo